المناهج

مفهومها - أسسها - تنظيمها
تقويمها وتطويرها

تأليف

الدكتور عزيمة سلامة خاطر

المكتبة المفتوحة
عمان - الأردن

المناهج

مفهومها - أسسها - تنظيمها
تقويمها وتطويرها

المناهج

مفهومها - أسسها - تنظيمها
تقويمها وتطويرها

تأليف

د. عزيمة سلامة خاطر

الجامعة المفتوحة
طرابلس

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
الجامعة المفتوحة ـ طرابلس

هاتف : ـ 4625517

ص. ب (13375) طرابلس

المراجعة العلمية :

- الدكتور ـ العجيلي سركز
- الدكتور ـ محمد خليفة الحامدي

المراجعة اللغوية : ـ الأستاذ ـ محمد التركي التاجوري

عدد النسخ المطبوعة : ـ 3000 نسخة

الطبعة . الأولى لسنة 1370 و . ر 2002 ف

جميع حقوق الطبع والنشر والترجمة والاقتباس محفوظة للناشر فلا يجوز طبع أو استنساخ أو تصوير أو تسجيل أي جزء من هذا الكتاب بأية وسيلة كانت إلا بعد الحصول على الموافقة الكتابية من الناشر

رقم الإيداع (5034) 2002 ف

ردمك 4 ـ 021 ـ 33 ـ ISBN 9959

الوكالة الليبية للترقيم الدولي الموحد للكتاب

دار الكتب الوطنية

بنغازي ـ ليبيا

هاتف 9090509 ـ 9096379 ـ 9097074

بريد مصور 9097073

البريد الإلكتروني nat - lib - libya @ hotmail. com

مقدمة

يسعدني أن أقدم هذا الكتاب لمن لهم اهتمامات جادة بالمواد التربوية والتعليمية. فمن خلال فصوله التي شملت «مفهوم المنهج وأهميته» في الفصل الأول، «المنهج والخبرة» في الفصل الثاني، «أسس بناء المناهج» في الفصل الثالث، «تنظيمات المناهج» في الفصل الرابع، «تقويم المناهج» في الفصل الخامس، «تطوير المناهج الدراسية» في الفصل السادس. أرجو أن يكون قد وفق الكتاب في مساعدة الدارسين والمعلمين والباحثين على إنجاز دراستهم بصورة طيبة، وأن يسهم في تجهيزهم لتحمل مسؤولية العمل في حقل التربية والتعليم مستقبلاً. وأن يكون خير صديق ومرشد لهم.

والله الموفق

المؤلفة

محتويات الكتاب

الفصل الأول: مفهوم المنهج وأهميته 9

- مفهوم المنهج ومكانته في النظام التربوي 16
- مفهوم المنهج التقليدي 17
- مفهوم المنهج الحديث 21
- المنهج الخفي والمنهج المقصود 35

الفصل الثاني: المنهج والخبرة 41

- طبيعة الخبرة 44
- أنواع الخبرة 46
- معايير الخبرة 57

الفصل الثالث: أسس بناء المناهج 73

- الأساس الفلسفي 76
- الأساس الاجتماعي والثقافي 90
- الأساس النفسي 97
- الأساس المعرفي 115

الفصل الرابع تنظيمات المناهج 127

- مناهج المواد الدراسية المنفصلة 132
- طبيعة منهج النشاط والخبرة 148
- المنهج المحوري 159
- منهج الوحدات الدراسية 170

الفصل الخامس. تقويم المناهج 181

- مفهوم التقويم 183
- أهمية التقويم 187

188 ● أهداف التقويم
188 ● أنواع التقويم .....
192 ● معايير وأسس التقويم السليم .....
199 ● أساليب التقويم
227 **الفصل السادس: تطوير المنهج**
230 ● مكونات المنهج
230 ـ الأهداف التربوية
246 ـ المحتوى .....
251 ـ النشاطات التعليمية ووسائل التدريس
253 ـ تقويم المنهج
254 ● تخطيط المنهج
255 ـ مفهوم التخطيط .....
257 ـ خطوات التخطيط .....
260 ـ مستويات التخطيط
262 ● تطوير المنهج .....
263 ـ مفهوم التطوير
264 ـ أهمية التطوير
265 ـ دواعي تطوير المنهج
267 ـ أسس تطوير المنهج
279 ـ الصعوبات والعقبات التي تواجه تطوير المنهج
288 ـ خطوات تطوير المنهج
301 المراجع
303 ● المراجع العربية
310 ● المراجع الأجنبية

الفصل الأول

مفهوم المنهج وأهميته

- مفهوم المنهج ومكانته في النظام التربوي
- المنهج بمفهومه التقليدي
- المنهج بمفهومه الحديث
- المنهج الخفي والمنهج الرسمي

مقدمة

يعتبر المنهج من أقدم الأساليب التربوية التي عرفها الإنسان تبعاً لحاجته في مواجهة مشكلات الحياة والاستمرار فيها. وأخذ أشكالاً مختلفة تتجسد في عناصره وأسسه المستوحاة من طبيعة وفلسفة المجتمع، كل حسب المكان والزمان الموجود فيه ذلك المنهج. ولا شك أن المنهج في كل مكان وزمان لم تكن له بد من أهداف معينة. فحيناً يهدف إلى كسب فنون الحياة بما يتناسب وبيئته الخاصة، وحيناً يهدف إلى نقل التقاليد وتخليد التراث، وتارة إلى ترويض العقل أو إلى تقوية الأجسام وتكوين المواطن الصالح أو إلى بناء دولة قوية أو مجتمع مثالي يسوده العدل وتصان فيه الحقوق، وتارة أخرى يهتم بتنمية المعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات للطلاب وهذه كلها أشكال تدعو إلى الدراسة والتوسع في مفهوم المنهج وأهدافه التربوية وأسسه وعناصره.

تطور مفهوم المنهج:

لعلك تتساءل ماذا يعني «مفهوم المنهج»؟ إن أول مفهوم لكلمة «منهج Curriculum» ظهر في قاموس «ويستر» عام 1856 بالولايات المتحدة الأمريكية بأن هذه الكلمة تعني المقرر الدراسي، وفي طبعة عام 1928 للقاموس نفسه ظهرت كلمة منهج بأنه مقرر معين محدد أما طبعة عام 1955 للقاموس نفسه، فتقول بأن المنهج هو المقرر الذي ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج في نفس الطبعة يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي[1]

---

(1) Marvin D. Alcorn and James M. Linely, Issues in curriculum Development (New York) World Book Co.. (1959), p. 3.

وفي الطبعة الثالثة من قاموس التربية (كارتر جود) عُرِّف المنهج بأنه «كل ما هو مقصود مخطط له كالمقررات التي يدرسها التلميذ، والنشاطات التي يقوم بها، بتوجيه وتخطيط من المدرسة والخبرات التي يرجى أن يكتسبها، كما أن المنهج يمكن أن يعنىٰ به ما تحقق فعلاً مما تقدم، وليس ما يرجى أن يتوقع»[1]

كما تعرِّف «دائرة معارف المربي» المنهج بأنه «مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة»[2]

ومن اللغة العربية عُرِّف المنهج بأنه «الطريق الواضح»[3]

وقد ذكر المنهج في القرآن الكريم في الآية رقم 48 من سورة المائدة يقول الله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[4] وقد فسره «ابن كثير» أن الشرعة هي الشريعة أو ما يبتدأ فيه إلى الشيء وأن المنهاج هو الطريق الواضح السهل»[5]

وقد كان للتربويين جهود بارزة في مجال تحديد مفهوم المنهج، فقد وجد أن هناك اتجاهات عامة تميز مراحل تطور الفكر التربوي في تعريف المنهج ومن أبرز هذه الاتجاهات

1 ـ الاتجاه الأول:

يتم فيه التركيز على المحتوى أي المادة الدراسية التي تقدمها المدرسة،

---

(1) Carter V. Cood, (ed): Dictionary of Education, third edition (New York: Mc Graw - Hill Book Go., 1973), p. 157.

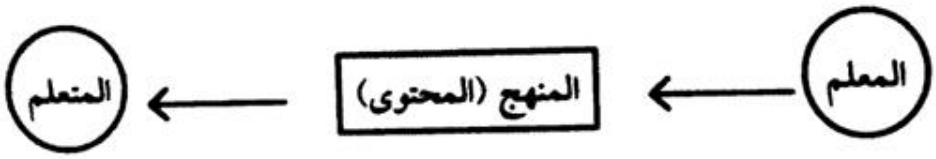
(2) Edward w. Smith, et. al The Educator's Encyclopedia (Englerwood Cliffs N. J.: Prentice - Hall. 1961). p. 869.

(3) يعرف المنهج في اللغة العربية بأنه «الطريق الواضح»

(4) القرآن الكريم، سورة المائدة، آية رقم 48.

(5) إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، دار التراث العربي، بيروت، 1972، ص 953

ومن مؤيدي هذا الاتجاه «ماكيا Maccia» 1956 الذي عرف المنهج بأنه «المحتوى التعلمي الذي يقدم للتلاميذ» كذلك «كانساس Kansas» سنة 1958 عرف المنهج بأنه «ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون»[1] ويمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي:



شكل رقم (1)

يلاحظ من الشكل أن المنهج عبارة عن المحتوى الذي يوصل بين المعلم والمتعلم، وذلك ما يعبر عن الاتجاه الأول الذي انعكس فترة طويلة على أساليب إعداد المعلم وأساليب الإدارة المدرسية وأساليب التنظيم في الفصل وعملية التقويم وغيرها من النواحي التي تتعلق بالعملية التعليمية. ولا ننسى أن هذا الاتجاه رغم قصوره في مسايرة التطور العلمي فإنه لا يزال سائداً في كثير من المناهج في البلدان العربية.

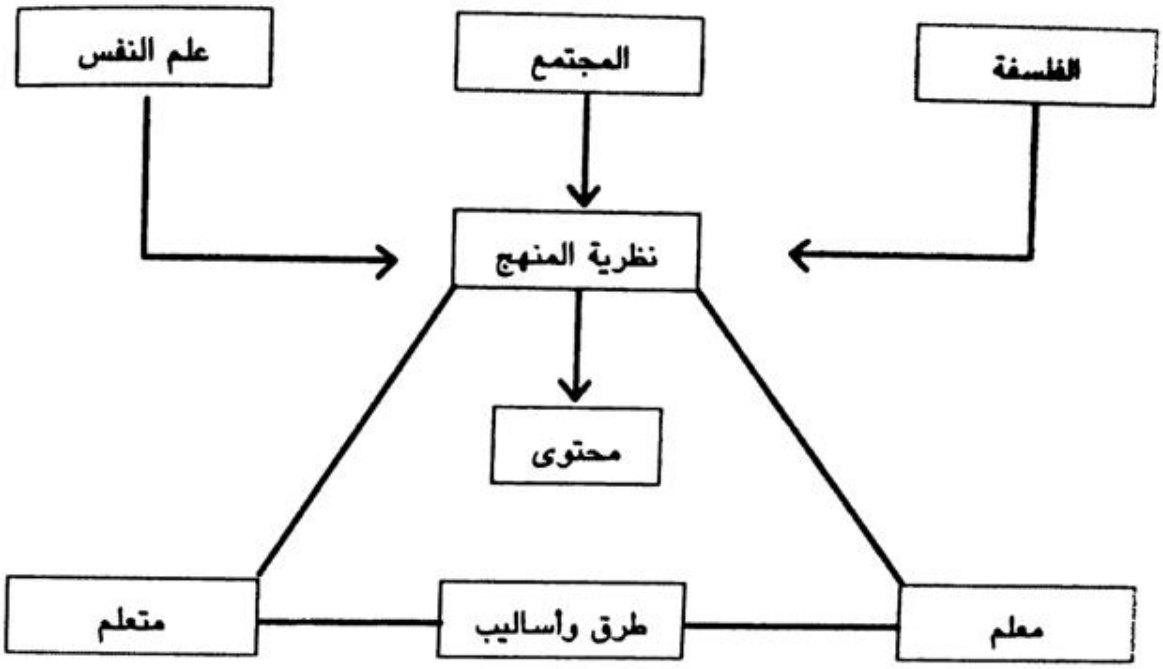
2 ـ الاتجاه الثاني:

يركز هذا الاتجاه على وصف الموقف التعليمي في كليته وقد كان بوشامب Beachamp سنة 1961 من مؤيدي هذا الاتجاه، حيث عرف المنهج بأنه تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة كما عرف كير Kerr سنة 1968 المنهج بأنه كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية وسواء كان داخل المدرسة أو خارجها[2] وذلك كما يتضح بالشكل الآتي

---

(1) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، 1989، ص 26، 27.

(2) أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص 26.



شكل رقم (2) يوضح العملية التعليمية

يلاحظ من الشكل السابق أن الاتجاه الثاني يعد أكثر تفسيراً ووضوحاً لمفهوم المنهج. باعتباره يؤكد على النظرة الكلية للموقف التعليمي، حيث يوضح الآتي.

1 ـ دور المعلم في إطار نظرية المنهج السائدة والمشكلة في ضوء الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفة.

2 ـ المحتوى في إطار نظرية المنهج السائد والأسس النفسية والفلسفية لاختياره وتنظيمه.

3 ـ المتعلم من حيث خبراته السابقة وثقافته وبيئته وقدراته العقلية وغير العقلية وغير ذلك[1]

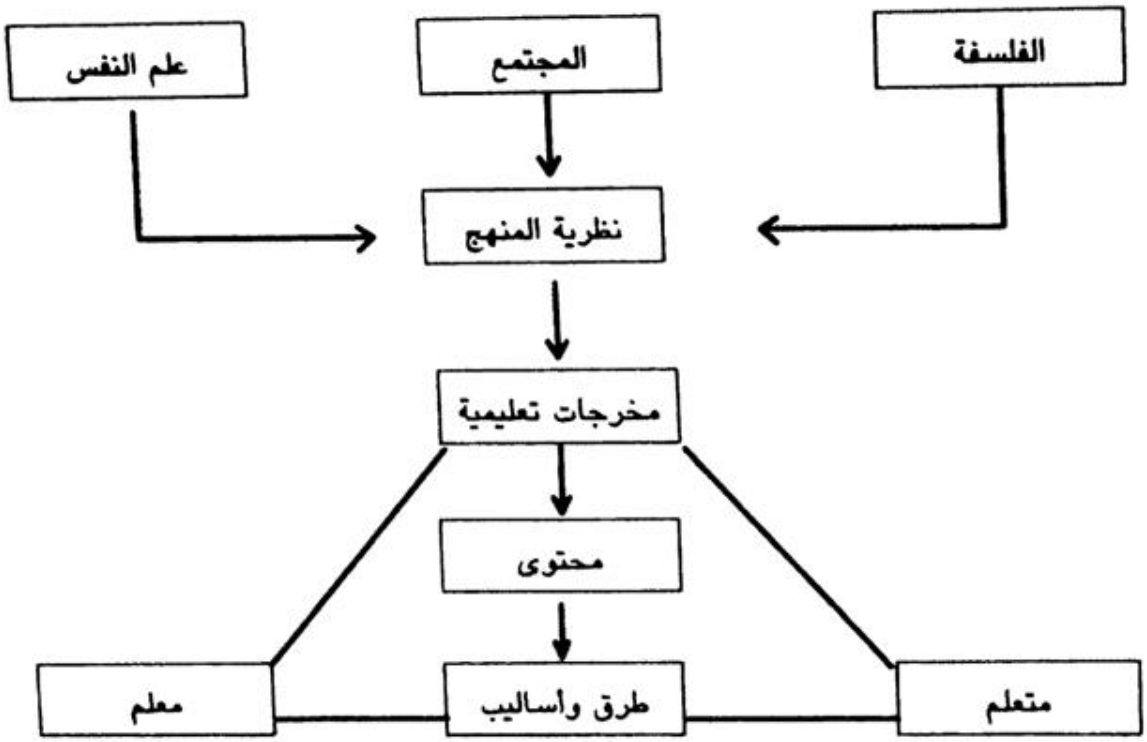
3 ـ الاتجاه الثالث:

يركز الاتجاه الثالث على وصف مخرجات أو منتج العملية التعليمية

أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص 28.

(التعلم). وكان يؤيده (إنلو Inlow) سنة 1966، وقد عرف المنهج بأنه «الجهد المركب الذي تخططه أي مدرسة لتوجه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفاً كذلك عرف «نجلى ويفانز Neagley Evans» سنة 1967 المنهج بأنه جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة وذلك تبعاً لقدراتهم. وعرفه «جونسون Jhonson» سنة 1967 بأنه سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين[1]

ويمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي:



شكل رقم (3) يوضح الاتجاه الثالث لوصف المنهج

يظهر هذا الشكل أن هناك إضافة إلى الشكل السابق له وهي المخرجات

---

(1) أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص 28.

التعليمية. أي النتائج التي يجب أن يصل إليها المتعلم بعد إتمام عملية التعلم، هذا بالإضافة إلى المحتوى الذي يحتل مكانة مميزة في وضع المنهج وهي أساسية تستخدم كوسيلة لتحقيق كل ما يرجوه المنهج في شكل أهداف عامة أو يؤدي إلى مخرجات تعليمية.

4 ـ الاتجاه الرابع:

يشير هذا الاتجاه إلى صعوبة تعريف المنهج، ويمثل هذا الاتجاه «ستنهوس Stenhouse» سنة 1975 فقد اعتبر أن المنهج «تصميم أو خطة أو نظام من ناحية ووصف للحالة الراهنة للأوضاع المدرسية من ناحية أخرى. ولا يمكن مناقشة أي من الناحيتين قبل وصفهما»[1]

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم المنهج تظهر مكانة المنهج بالنسبة إلى النظام التربوي، وذلك كما يلي:

مكانة المنهج في النظام التربوي:

تتجسد مكانة المنهج في النظام التربوي فيما يلي:

ـ إن المنهج يشكل بمكوناته وعناصره الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم، نظاماً متكاملاً يسمى نظام المنهج، وأن هذا النظام هو أهم الأنظمة الأخرى التي يتشكل منها النظام التربوي العام. فالمنهج كنظام هو المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي، وتطلعاته في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته من خلال تربية أبنائه التربية التي يهدف إليها

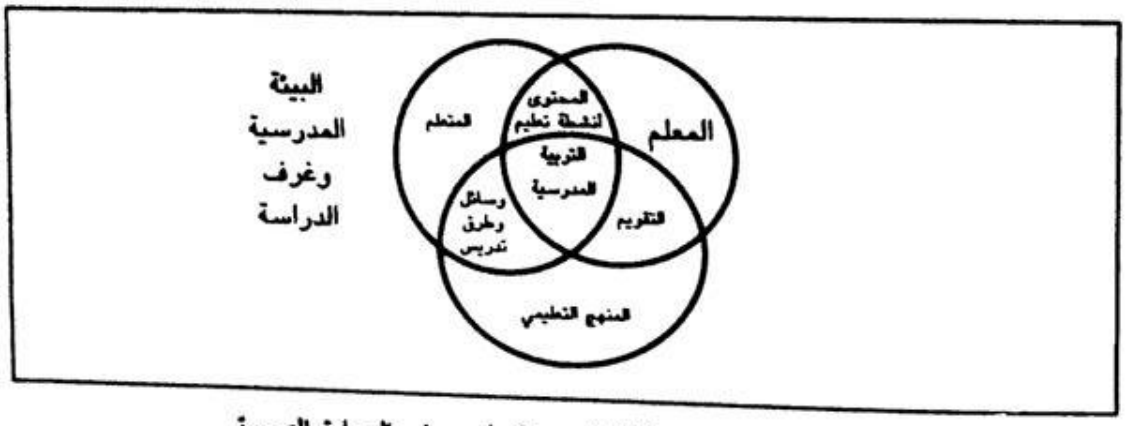
كما أن المنهج كنظام يحمل في طياته أساليب التخطيط والتنفيذ الداخلية والخارجية في النظام التربوي. فإن كان المنهج موفقاً ناجحاً على مستوى

---

(1) أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص 28، 29.

التخطيط والتنفيذ فإنه يؤكد مكانته في أداء دوره في المحافظة على تراث الأمة وثقافتها ومسايرة كل ما هو جديد في التقدم العلمي المعاصر.

2 ـ إن المنهج هو الأسلوب المقنن المتبع في التربية المدرسية في توجيه وتطوير عمليات التعليم، من أجل تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية المهارية لدى الدارسين. إذا ما أحسن صياغة وتخطيط المنهج ضد سلبيات العوامل غير المدرسية مثل المنهج الخفي والغزو الفكري والثقافي بأساليبه المتعددة وتأثيراتها في الدراسين[1]



شكل (4) يوضح مكانة المنهج التعليمي في العملية التربوية

3 ـ يعتبر المنهج عاملاً أساسياً في إحداث التربية المدرسية التي يصنع من خلالها الدارسون أو يصنعه الآخرون بواسطتها.

مفهوم المنهج التقليدي:

لقد كان الاعتقاد السائد هو أن المعرفة المتاحة للمتعلم تعطيه مفاتيح التغلب على مشكلات الحياة، وتعلمه كيف يفكر مثل الكبار، ولذلك فإن المناهج الدراسية قديماً كان محورها العلوم الإنسانية مثل اللغة والفلسفة

(1) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، عمان ـ الأردن، دار التربية الحديثة، الأردن، 1988ف، ص 24.

والفلك فضلاً عن تعليم الدين والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية، وذلك امتداداً لفكر أفلاطون وأرسطو، على اعتبار أن المعرفة وسيلة لتدريب العقل، ومن ثم وجب من خلال هذا الطريق توجيه المتعلم إلى محور الحكمة والمعرفة وتعليمه كيفية تطبيق ما يتعلمه من مبادىء في مختلف المواقف التعليمية التي قد يمر بها في ممارسته لحياته المهنية فيما بعد.

وبذلك ظهر المنهج التقليدي باعتباره النظام الذي يحقق المعرفة للمتعلم من أجل التغلب على مشكلات الحياة، ويعلمه كيف يفكر مثل الكبار.

وهكذا ظهرت عدة تعريفات للمنهج التقليدي، منها:

أن «المنهج التقليدي عبارة عن مجموع المقررات الدراسية للمواد المختلفة التي تنظم في كل منها تنظيماً منطقياً ليدرسها الطلاب في مختلف سنوات الدراسة»[1]

أي أن المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموع المعلومات والحقائق، والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلاب في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية، وعلى ذلك فقد كان المنهج مرادفاً للمقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب داخل الصف (الفصل الدراسي) استعداداً لامتحان آخر العام، مستبعداً بذلك كل ما يزاوله الطلاب من نشاطات ثقافية اجتماعية ورياضية تشبع حاجاتهم الخاصة وميولهم.

مما سبق يتضح أن المنهج بمفهومه التقليدي قد عجز عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في النواحي التالية:

أ - من ناحية المحتوى:

1 - أنه يقوم على المعرفة غير المترابطة، وذلك عن طريق دراسة المقررات

---

(1) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج: أسسها وتنظيماتها وأثرها، ط 4، القاهرة، مكتبة مصر، 1975، ص 27.

الدراسية لكل مادة لذاتها دون أن تخدم المواد الدراسية بعضها البعض.

2 - يقوم على نقل المعرفة بالحفظ والاستظهار للدارسين.

3 - لا يراعى التنسيق بين المقررات التي يدرسها الطلاب في أية مرحلة تعليمية وأحياناً في الصف الواحد.

4 - تقتصر الدراسة على المواد المقررة في الكتب المحتوية على موضوعات معرفية دون مراعاة مهارات وحاجات ومطالب نمو الدارسين.

ب - من ناحية طريقة التدريس:

1 - يعتمد المنهج التقليدي في طريقة التدريس على أسلوب المحاضرة والتلقين دون مشاركة فعلية للمتعلم في عملية التعليم.

2 - يحد من حرية المعلم لأنه يجبر المعلم في تدريسه بعدم الخروج عن محتوى الكتاب المدرسي المقرر.

3 - يجعل المعلم كالآلة في نقل المعلومات إلى الطلاب.

4 - لا يهتم بالنشاط المدرسي ولا يعتبره جزءاً من متطلبات التعلم.

جـ - من ناحية طبيعة المتعلم:

1 - لا يراعي ميول الطلاب في أسلوب معالجته لموضوعات الدراسة.

2 - يحد من حرية الطلاب في التعبير عن أفكارهم واستيعاب المعلومات وأنه يعتمد على طريقة الاستظهار في تلقي المعلومات.

3 - لا تتكامل ثقافة الطالب لأن قراءاته غالباً لا تتعدى المواد الدراسية التي يدرسها

4 - ينقص عنصر التشويق في المنهج التقليدي مما يدعو إلى ملل الطالب عند دراسته.

5 ـ يبذل الطالب جهداً كبيراً في تحصيل المادة الدراسية لأنها تعتمد على الكم المعرفي.

د ـ من ناحية المجتمع والبيئة:

1 ـ لا يواكب التقدم العلمي والتصنيع وتعدد وسائل التعليم والتعلم التي انتشرت في العالم مثل شبكة الاتصالات العالمية (Internet).

2 ـ لا يساعد في التنوير البيئي وما يتضمن ثروات طبيعية مثل مشكلة تلوث البيئة وتنظيم استهلاك المياه وغيرها.

3 ـ لا يتناسب مع التقدم التكنولوجي والانجاز المعرفي الهائل، وذلك لتمسكه بالموضوعات النظرية غير العملية والتي تعتمد على حشو الأذهان.

4 ـ لا يسعى إلى إمكانية تكوين الإنسان المنتج.

5 ـ لا يفرق بين الحضر والريف.

هـ ـ من ناحية التقويم:

1 ـ يقوم التقويم في المنهج التقليدي على تسميع المعلومات التي يتلقاها الطالب في أوراق الامتحانات التقليدية.

يهمل قياس قدرة الطالب على المهارات الحركية والنفسية.

3 ـ يتم تقويم تحصيل الطالب علي أساس نتائج اختبارات تقليدية تقيس قدرة الطالب على الحفظ والتلقين.

مما سبق يتضح أن المنهج التقليدي قاصر على تأدية متطلبات التعليم والتربية في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة.

ومن هذا المنطلق دعا المربون إلى تحديث مفهوم المنهج ليتمشى مع المتطلبات الاتجاهات التربوية المعاصرة.

وذلك بمراعاة الآتي:

1 - إعداد الطالب للتكيف مع العالم المتغير المحيط به بوضع منهج جديد يعمل على إكساب الطالب أساليب التفكير العلمي السليم في مواجهة ما قد يقابله من مواقف جديدة في حياته داخل المدرسة وخارجها.

2 - الموازنة بين حاجات الطالب وأهداف مجتمعه ليتم التوافق بينهما، وذلك عن طريق المشاركة الفعلية في الإنتاج والتنمية والتأكيد على القيم الحضرية وأساليب التفكير العلمي للإسهام في المعاصرة[1]

3 - الدعوة إلى تفكير علمي جديد في منهج حديث لا يتقيد بالترتيب المنطقي للمواد الدراسية المتبع في المنهج التقليدي، بل يتبع ترتيباً يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية ومدى أهميتها في إعداد الطالب المعاصر[2]

4 - تطويع المقررات الدراسية بما يتناسب مع طبيعة الطالب.

5 - الاهتمام بتحديث المنهج أولاً بأول بحيث يقوم على أن الإدراك الكلي للمعلومات يسبق الإدراك الجزئي لها، أي أن تعليم وحدات كبيرة متكاملة يكون أكثر فاعلية من تعلم أجزاء غير مترابطة صغيرة وكثيرة[3]

مفهوم المنهج الحديث:

إن المناهج التربوية الحديثة لا يسعها أن تكون بعيدة عن الواقع

---

(1) عبد الرزاق كمون، تقرير عن تدريس العلوم الفيزيائية من المعاهد التوسية الثانوية، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976.

(2) وليم هرد كلباترك، أصول المنهج الجديد، ترجمة أبو الفتوح رضوان، محمد الهادي عفيفي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1970، ص 151.

(3) Serenson H., Pspcychology In Education, Thing Edition, N. Y· Mc Graw Hill Book, 1954, p. 415

المعاصر، فالمنهج القائم على أساس أن وظيفة المدرسة هي نقل المعرفة وتأمين إعداد (الصغار) على العمل على غرار البالغين الذين تولوا تربيتهم، لم يعد بالإمكان المحافظة عليه لأنه لم يعد يناسب متطلبات العصر، ذلك أن إعداد الصغار للحياة هو إعدادهم لحياة الغد التي تختلف اختلافاً كبيراً عن حياة اليوم من حيث الأهداف والطموحات والإنجازات وذلك كما قال الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه: «لا تقسروا أودلاكم على آدابكم فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم».

إن إعداد الصغار للعيش في عالم جديد، سريع التغير مجهول إلى حد كبير يعتبر مهمة صعبة لا بد لمربي اليوم من الاهتمام بها ومراعاة أنها تقتضي منهم مزيداً من المعرفة ومزيداً من التحسس بالمسؤولية.

وبهذا يمكن التوصل إلى تربية مستقبلية متفتحة على التطور السريع الهائل، مبدعة الأساليب والطرائق التي تكفل لتلاميذ اليوم تحقيق تكيف أفضل مع شروط الحياة التي سيفرضها عليهم المستقبل.

إذن، لا بد من ثورة تربوية تتم في نطاق التعليم العام، وهي أن يقدم التعليم من أجل التربية، وذلك لأن بناء مقومات الشخصية أهم من اكتساب المعرفة، كما جاء في الكتاب الأخضر «أن الدراسة ليست غاية في حد ذاتها وإنما الغاية هي خلق الإنسان النموذجي الجديد»[1] أي أننا يجب أن نتعلم كيف نسلك ونتصرف، ومن ثم أن نتعلم ما نجهل. فمن السهل على الإنسان في الوقت الحاضر أن يتعلم بوسائله الخاصة، فالصحف والمجلات والكتب والمتاحف والإذاعة المسموعة والإذاعة المرئية وشبكات المعرفة المختلفة هي في متناول الجميع ولكنه إذا لم يُلقِن الإنسان في أثناء نموه، أصول السلوك الحسن فمن النادر جداً أن يستطيع بعد ذلك التعويض بمفرده عن نواقص تلك

---

(1) من خطابات القائد معمر القذافي

التربية الأساسية التي لم ينلها.

فقد حددت منظمة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان سنة 1948 مادة رقم 26 تدعو إلى أن الهدف من التربية هو تفتح الشخصية الإنسانية تفتحاً كاملاً، وذلك من خلال:

أ - جعل التلاميذ يمارسون النشاط البدني والتفاعل مع الحياة البيئية السليمة.

ب - مساعدة التلاميذ على أن يكونوا قادرين على استخدام قدراتهم العقلية والعاطفية.

جـ - تجهيز التلاميذ بأدوات المعرفة، أي بالمفاهيم الأساسية التي لا يمكن بدونها تحقيق أي تكوين عقلي.

د - تكوين مواطنين قادرين على الاشتراك أكثر من أسلافهم في تدعيم التفاهم بين الشعوب والبلدان من أجل السير قُدماً بالعالم نحو عصر من السلام والتحضر يحل محل عصر العنف والتشكيك والحروب[1]

وقد أدى هذا إلى تعزيز جهود التربويين وتوجيه اهتمامهم نحو إحداث تغييرات عميقة من مناهج التعليم تسعى إلى تنمية الاتجاهات والمهارات والقدرات المختلفة للتلاميذ، بحيث يكون التركيز على التلميذ باعتباره يمثل محور العملية التعليمية، وذلك بإدخال العلوم الحديثة واللغات الحديثة والقومية، وإبراز أهمية العمل والتربية المهنية في المنهج، والاهتمام بالفنون الجميلة والتربية الرياضية على أسس جديدة سليمة، مبتعدين عما كان عليه المنهج في المفهوم التقليدي الذي ركز على المحتوى (المعرفة) وكان المعلم هو الموصل الوحيد لهذه المعرفة إلى أذهان التلاميذ.

---

(1) روبير دو ترانس وآخرون، التربية والتعليم، ترجمة هشام نشابة وآخرون، بيروت، مكتبة لبنان، 1971، ص 30.

وفي ضوء ما سبق ذكره من قصور أو عيوب ظهر المنهج بمفهومه الحديث، والذي يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر في المتعلم عن طريق توجيه المدرسة ويمتد إلى ما وراء المدرسة ليشمل فعاليات المتعلم خارج جدران المدرسة، وأصبح المنهج الحديث يهتم بالناحية السلوكية للتلاميذ إضافة إلى اهتماماته بالنواحي المعرفية والجسمية والوجدانية، إذ بواسطة المنهج قد يكتسب التلميذ سلوكاً جديداً أو يعدل أو يثبت أو يمحو سلوكاً حالياً.

ونتيجة لهذا ظهرت عدة تعريفات للمنهج الحديث نذكر منها:

- أن المنهج الحديث عبارة عن مجموع الخبرات التربوية ـ الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ـ التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية[1]

- هو جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك في داخل المدرسة أم خارجها[2]

- هو أهداف التعليم مترجمة إلى خبرات تربوية منظمة بشكل خاص يقدمها المدرس للتلاميذ في مواقف معينة وبطرق مختارة بقصد إنماء هؤلاء التلاميذ مع التأكد من أن هذا النمو يسير نحو الأهداف المنشودة التي سبق تحديدها والاتفاق عليها[3]

---

(1) الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، ط 3، القاهرة، دار العلوم للطباعة، 1972، ص 7.

(2) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج: أسسها وتنظيماتها وأثرها، ط 4، القاهرة، مكتبة مصر، 1976، ص 27.

(3) عبد الفتوح رضوان، وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو، 1973، ص 102

- هو جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم وأنواع النشاط التي يقوم بها تحت إشراف المدرسة في داخلها وخارجها من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة[1]

- كذلك عرف المنهج بأنه كل تعليم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة، سواء يتم بصورة فردية أو جماعية داخل المدرسة أو خارجها[2]

- هو برنامج من الأنشطة مخطط بطريقة تجعل التلاميذ يحققون - بقدر إمكانهم - أهدافاً معلومة محددة[3]

- هو كل تعليم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة ليكتسب المتعلم خبرات معينة وليمارس نشاطات معينة سواء تم ذلك داخل أو خارج المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة[4]

وبهذا المعنى يتضح أن المنهج هو بمثابة المخطط الهندسي للعملية التعليميةالمصمم في إطار منظم منسق بحيث:

1 - يواكب سرعة تقدم التعليم.

2 - يعتمد على التتابع والتسلسل للمواقف التعليمية.

3 - يستخدم ما يثبت صلاحيته من مبادىء التعلم وأساليب التعليم والتقويم.

- كما عُرِّف المنهج الحديث بأنه خبرات تقدمها المدرسة من خلال

---

(1) حسين قورة، الأصول التربوية لبناء المناهج، ط 6، القاهرة، دار المعارف، 1979، ص 235.

(2) Kerr, J. F Changing The Curriculum, London: holden and Stoughton, 1968, p. 19.

(3) Kenneth, Richmond X. the School Curriculum, The Forth Education, London, Methren and Co., Lth, 1973, p. 10.

(4) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، مرجع سابق، ص 38.

ثلاثة أنواع من البرامج:

1 ـ برامج دراسية تعتمد على الخبرات السابقة وهدفها نقل الثقافة من جيل إلى آخر.

2 ـ برامج نشاط تعتمد على خبرات من الحاضر هدفها استكشاف قدرات ومواهب التلميذ وتنميتها.

3 ـ برامج توجيه وإرشاد تعتمد على خبرات الماضي والحاضر والمستقبل بهدف مساعدة التلميذ على أن يساعد نفسه ويحقق ذاته[1]

مما سبق يتضح أنه يجب تنسيق برامج تربوية تعليمية من قبل المخططين للخبرات التربوية بحيث تشمل جميع الجوانب التربوية ليصبح المنهج بمفهومه الحديث بالشروط التالية:

أولاً ـ من حيث الأهداف:

يجب أن يهدف المنهج إلى تنمية أنماط السلوك التي تميز المواطن الصالح مثل إتقان العمل والمناقشة البناءة ووضوح التفكير ودقة التعبير.

ب ـ أن يؤدي دوره في تكوين مواطن مثقف مهما كانت نوعية التخصص الذي يختاره لنفسه في المستقبل.

جـ ـ ان يعكس المنهج الفكر المعاصر بالأسلوب والمستوى المناسب لطبيعة المتعلم وطبيعة المجتمع

د ـ ان يبرز المنهج المادة العلمية كأداة وأسلوب في معالجة بعض المشكلات

سعد خليل إسماعيل، «مفاهيم جديدة في التخطيط لتطوير المناهج»، مجلة التربية الحديثة، السنة الثانية، العدد السادس، بيروت، مكتبة اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، أغسطس 1975، ص 33.

العملية وخاصة ما يتعلق منها بمظاهر النشاط البشري الاقتصادي.

هـ - أن يتضمن المنهج بعض الأساسيات في المفاهيم والمهارات التي قد يحتاج إليها المتعلم إذا ما أمكن دراسته في مستوى أعلى.

ثانياً - من حيث مراعاة مستوى نضج المتعلم:

أ - يجب أن يكون المنهج موحداً لجميع المتعلمين في كل مرحلة دراسية. وتعالج الفروق الفردية بين المجموعة المختلفة من الدارسين عن طريق المرونة والاختلاف في أسلوب المعالجة وطريقة العرض وليس في محتوى المنهج.

ب - ينبغي أن يكون المنهج مناسباً لمستوى نضج الدارسين في كل مرحلة دراسية، طبقاً لأحدث الدراسات، بحيث يتضمن أنشطة تشبع ذوي القدرات العالية دون أن تحدث إحباطاً لذوي القدرات العادية، كما يتضمن أنشطة تشجع الدارسين بصفة عامة على ممارسة أساليب الكشف والابتكار، وتذوق المادة العلمية، والشعور بالمتعة أثناء دراستها، وتكوين اتجاهات وميول مرغوب فيها.

ثالثاً - من حيث المحتوى:

أ - يجب أن يتحلى المنهج الحديث بالمواكبة العصرية، وعلى ذلك ينبغي أن يتضمن:

1 - المصطلحات والمفاهيم العالمية الحديثة

2 - مداخل وأساليب عرض حديثة في معالجة المفاهيم القديمة.

3 - موضوعات وتطبيقات من أنواع جديدة تساير وتعكس الاتجاهات العصرية بما يسمح به النضوج النفسي والعلمي للدراسين

4 - طرق حديثة في التدريس، خاصة طرق الكشف والابتكار

ب ـ ينبغي أن يتضمن موضوعات حديثة، وهذا لا يعني الاستغناء تماماً عن كل موضوعات المنهج القديم، بل يجب مراعاة:

1 ـ اختيار الموضوعات القديمة اللازمة، وإعادة معالجتها بأسلوب جديد.

2 ـ اختيار بعض الموضوعات الخاصة بالبيئة التي يعيش فيها الدارسون والتي تمثل النشاط الاقتصادي والاجتماعي مثل المشكلات الزراعية، مشكلة مياه الشرب والوعي الصحي وغيرها.

3 ـ اختيار بعض الموضوعات التي كانت تدرس سابقاً في مراحل أعلى، ومعالجتها بأسلوب مناسب.

4 ـ يجب التكامل بين عناصر المنهج بحيث يخدم بعضها البعض.

5 ـ ينبغي بناء المنهج بطريقة حلزونية، بمعنى أن تعالج الموضوعات ببساطة في مراحل خلال الصفوف الأساسية ثم تعالج هذه الموضوعات بما يناسب الصفوف الأعلى ثم يعود إليها الدارس في الصفوف اللاحقة ليستكملها وهكذا. حتى تتوفر الاستمرارية في محتوى المنهج التي تساعد على استمرارية اكتساب الخبرات، أسوة بنظرية برونر في التعليم.

رابعاً ـ من حيث الطريقة والمعالجة:

1 ـ يجب معالجة الموضوعات الدراسية بطرق الاستقراء والاستنباط بدلاً من استخدام أسلوب التلقين الذي يحجب الدارس عن تذوق متعة البحث والابتكار

يجب الاهتمام بتعويد الدارسين على طريقة حل المشكلات التي تساعدهم في التعرف على المعلومات الخاصة بدراستهم وتنظيمها وفهمها من خلال عمل نماذج علمية لكل موقف دراسي.

خامساً ـ من حيث تطبيق وتعميم المنهج:

ينبغي الاستفادة من تجارب الدول الأخرى التي سبقت في تطوير مناهج المرحلة المماثلة لكل مرحلة دراسية، وأن يكون تعميم المنهج على أساس علمي بمعنى:

أ ـ اقتراح المنهج في ضوء الأسس السابقة.

ب ـ تجريب المنهج تجريباً علمياً.

جـ ـ تقويم التجربة وتعديل المنهج في ضوء التجربة.

د ـ تعميم المنهج[1]

خصائص المنهج بمفهومه الحديث:

يتصف المنهج بمفهومه الحديث بعدة خصائص من أهمها:

1 ـ يشمل المنهج الحديث الجوانب الرئيسية في المواقف التعليمية والتي تتمثل في المتعلم والمعرفة والمجتمع، ويعتبرها مكملة لبعضها ومتداخلة تأخذ ثلاثة اتجاهات مختلفة هي:

أ ـ اتجاه المعرفة الذي يجعل المعرفة أحد متطلبات المتعلم والمجتمع في تكوين المهارات وتنمية القدرات وأساليب التفكير السليم.

ب ـ الاتجاه الذي يجعل من المتعلم محوراً Learner Centerd Education أي أن تكون قدرات المتعلم وإمكاناته وميوله حجر الزاوية في تحديد وتنظيم محتوى المنهج

جـ ـ الاتجاه الذي يجعل من المجتمع محوراً Society Centerd

---

(1) يحيى هندام، أبحاث في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية بالقاهرة، 1973، ص 26.

Education أي أن تراعى فلسفة المجتمع وثقافته واحتياجاته والتطورات التي تطرأ عليه في تحديد الخبرات واختيار الفعاليات التدريسية وتنظيمها.

2 - يتبنى المنهج الحديث عملية تخريج أفراد لديهم الكفاءات اللازمة لتطوير مجتمعهم وتطبيع الثقافة الاجتماعية بما يتناسب مع حركة المجتمع وتطوره بالإضافة إلى تخريج أفراد يعملون في مجالات العمل والإنتاج.

3 - إن المنهج الحديث يعتمد في جوهره على ثلاثة أبعاد تتباين في نسب تكوينها من مجتمع لآخر تبعاً لاختلاف هذه المجتمعات في تركيباتها ومعدلات تغيرها ونظرتها إلى المتعلم والمعرفة.

4 - يساعد المعلم على إدراك طبيعة المتعلم وطبيعة متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه، وكذلك بعض التطورات العلمية المواكبة للتقدم.

5 - يساعد المعلم على إدراك المصادر التي يستمد منها أصول مادته ومحتوياتها من أجل توحيد المعرفة الإنسانية، وذلك باعتبار أن المنهج هو

أ - مادة ومضمون العملية التعليمية.

ب - وسيلة تحقيق الأهداف التربوية.

جـ - محتوى التربية التي لا بد أن تتطور مادتها وأسلوبها لكي تستمر

د - جزء من الإعداد المهني يرتبط بطرق التدريس واستراتيجياته[1] وبمعرفة المجتمع وظروفه والطلاب واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم

محمد هاشم فالوقي، المناهج التعليمية، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 1990، ص 45

العقلية، والمعرفة ومتطلباتها، يمكن التأكيد على الفلسفة التربوية التي هي مرآة لنظام المجتمع.

وهذه أمور يجب أن تعمم في المدارس لكي تسهم بجهد واسع للاحتفاظ بسيطرتها، ولكي تحافظ في الوقت نفسه على توزيع الطاقة العقلانية في المجتمع، حيث إن هذا يعتبر جزءاً من وظيفة المدرسة من أجل أن تسهم في تصنيف النظرة النافذة في المدارس. وفيها تختار المدارس الوسيلة التعليمية بحيث يتضمن محتواها العادات المطلوبة لغرس النظم السائدة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الضرورية لخدمة المجتمع[1]

وفي ضوء الأهداف التربوية تنوعت مفاهيم المناهج وأصبحت أكثر أهمية وشمولاً في نفس الوقت، والدليل على ذلك امتدادها إلى مجالات عديدة شملت الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مما أدى إلى ازدواجية المنهج.

المنهج الخفيّ والمنهج المقصود:

من المعروف أن المنهج الدراسي يعبر عن الواقع التعليمي الذي يعيشه المتعلم والذي يكتسب من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والاستجابات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وتعتمد عملية اختيار المعارف التي يتضمنها المنهج على مجموعة من المختصين، الذين ينتقون هذه المعارف وفقاً للظروف الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية في المجتمع، ولهذا تلعب المدرسة دوراً كبيراً في نشر هذه المعرفة المرغوبة، التي تخفي وراءها قيماً اجتماعية قد لا يدركها المعلمون والقائمون على شؤون العملية التعليمية،

(1) محمود أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية، تخطيطها وتطويرها، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1994، ص 130.

فهذه القيم ضمنية يتم اكتسابها في المدارس - بالرغم من أن المعلمين لا يتحدثون عنها أثناء الشرح. وفي المدارس يكون العمل العلمي غير مباشر تتضمنه طرق وأساليب التدريس المختلفة بحيث يتم التعليم دائماً للمادة العلمية عن طريق الملاحظة التجريبية والاختبار بدون تأثير خارجي.

مفهوم المنهج الخفي (المستتر):

ربما يغيب عن ذاكرة بعض الناس بأنه يوجد منهج غير ملموس يتم تنفيذه في المدرسة دون قصد أو تخطيط مسبق وهو ما يعرف بالمنهج الخفي. فأثناء تعليم الدارسين دروسهم في المدرسة يتم انصياعهم للقوانين المعمول بها في المدرسة أو الفصل بطريقة غير مباشرة، الأمر الذي ينعكس على حياتهم اليومية فيما بعد في الالتزام بأعمالهم وتنفيذ ما يرغبون القيام به على ضوء قوانين المجتمع وأعرافه. فعملية الانصياع التي يكتسبها المتعلم ليست أصلاً من ضمن المنهج ولكنها خبرة تكتسب بدون وعي منهم. ولكن هل يؤخذ بهذا التعريف الواسع للمنهج؟ في الواقع لا، وذلك لأن الخبرات التي سيمر بها المتعلم في المنهج الخفي يصعب تحديدها وتخطيطها وتقييمها بشكل سليم، بينما على العكس من ذلك حين يتم تحديد وتخطيط وتقييم خبرات المنهج المقصود، ولكن ذلك لا يقلل من أهمية المنهج الخفي في حياة الدارسين من الجانب الوجداني الانفعالي[1]

ومن هذا المنطلق يتجه البحث التربوي إلى الاهتمام بهذا المنهج، فقد أطلق عليه «جاكسون» اسماً مناسباً هو المنهج الخفي أو المنهج المستتر، وهو ما يشير إلى خطة مكتوبة للتدريس، كما أنه يتضمن المعايير والقيم الضمنية، ولكنها مؤثرة وفعالة، ويتم اكتسابها في المدارس بالرغم من أن المعلمين لا

---

[1] [redacted] هوانة، مدخل في إعداد المناهج الدراسية دار المريخ، المملكة العربية [redacted]، 1988، ص 35.

يقومون بتدريسها بالرغم من أنها تعتبر ضمن أهداف المنهج، وقد أدمج جاكسون هذا المنهج مع طريقة تعلم الطلاب لكي يتغلبوا على المشكلات والمصاعب التي تواجههم، ومن ثم تتولد طاقة فعالة في حجرات الدراسة تتضح من خلال سلوكياتهم التي تتفق مع قواعد نظام موجود فعلاً[1]

خصائص المنهج الخفي:

يتصف المنهج الخفي ببعض الخصائص تتلخص فيما يلي:

1 - تأثير المنهج الخفي على الدارس أكثر من تأثير المنهج الرسمي.

2 - يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة بالمدرسة، وكذلك طبيعة التفاعل بينهما. أي يساعد المنهج الخفي على تكوين قدرة التكيف والتفاعل بين التلاميذ والبيئة المحيطة بالمدرسة.

3 - عن طريق المنهج الخفي يتم اكتساب القيم الضمنية في المدارس رغم عدم اهتمام المعلمين بها.

4 - تمتد آثاره إلى شتى مجالات الحياة والمدرسة بحيث تسهم في ضبط أخلاقيات الأفراد من أجل المجتمع المتطور

5 - يساعد الطلاب بطريقة غير مباشرة على مراعاة أن تكون طريقة تعلمهم مطابقة لمعايير المجتمع بالدرجة الأولى من خلال اتباع طريقة التعلم اليومي والواجبات المدرسية وواجبات الحياة المدرسية حسب معايير يتعلمها هؤلاء الطلاب.

6 - يمثل كافة الخبرات والمعارف والقيم والسلوك التي يقوم بها الطلاب ويتعلمونها خارج المنهج المقرر طوعياً دون إشراف المعلم أو علمه في

---

(1) محمد أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية - تخطيطها وتطويرها. مرجع سابق، ص 236.

فهذه القيم ضمنية يتم اكتسابها في المدارس - بالرغم من أن المعلمين لا يتحدثون عنها أثناء الشرح. وفي المدارس يكون العمل العلمي غير مباشر تتضمنه طرق وأساليب التدريس المختلفة بحيث يتم التعليم دائماً للمادة العلمية عن طريق الملاحظة التجريبية والاختبار بدون تأثير خارجي.

مفهوم المنهج الخفي (المستتر):

ربما يغيب عن ذاكرة بعض الناس بأنه يوجد منهج غير ملموس يتم تنفيذه في المدرسة دون قصد أو تخطيط مسبق وهو ما يعرف بالمنهج الخفي، فأثناء تعليم الدارسين دروسهم في المدرسة يتم انصياعهم للقوانين المعمول بها في المدرسة أو الفصل بطريقة غير مباشرة، الأمر الذي ينعكس على حياتهم اليومية فيما بعد في الالتزام بأعمالهم وتنفيذ ما يرغبون القيام به على ضوء قوانين المجتمع وأعرافه، فعملية الانصياع التي يكتسبها المتعلم ليست أصلاً من ضمن المنهج ولكنها خبرة تكتسب بدون وعي منهم. ولكن هل يؤخذ بهذا التعريف الواسع للمنهج؟ في الواقع لا، وذلك لأن الخبرات التي سيمر بها المتعلم في المنهج الخفي يصعب تحديدها وتخطيطها وتقييمها بشكل سليم، بينما على العكس من ذلك حين يتم تحديد وتخطيط وتقييم خبرات المنهج المقصود، ولكن ذلك لا يقلل من أهمية المنهج الخفي في حياة الدارسين من الجانب الوجداني الانفعالي[1]

ومن هذا المنطلق يتجه البحث التربوي إلى الاهتمام بهذا المنهج، فقد أطلق عليه «جاكسون» اسماً مناسباً هو المنهج الخفي أو المنهج المستتر، وهو ما يشير إلى خطة مكتوبة للتدريس، كما أنه يتضمن المعايير والقيم الضمنية، ولكنها مؤثرة وفعالة، ويتم اكتسابها في المدارس بالرغم من أن المعلمين لا

---

(1) وليد هوانة، مدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 1988، ص 35.

يقومون بتدريسها بالرغم من أنها تعتبر ضمن أهداف المنهج، وقد أدمج جاكسون هذا المنهج مع طريقة تعلم الطلاب لكي يتغلبوا على المشكلات والمصاعب التي تواجههم، ومن ثم تتولد طاقة فعالة في حجرات الدراسة تتضح من خلال سلوكياتهم التي تتفق مع قواعد نظام موجود فعلا[1]

خصائص المنهج الخفي:

يتصف المنهج الخفي ببعض الخصائص تتلخص فيما يلي:

1 - تأثير المنهج الخفي على الدارس أكثر من تأثير المنهج الرسمي.

2 - يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة بالمدرسة، وكذلك طبيعة التفاعل بينهما. أي يساعد المنهج الخفي على تكوين قدرة التكيف والتفاعل بين التلاميذ والبيئة المحيطة بالمدرسة.

3 - عن طريق المنهج الخفي يتم اكتساب القيم الضمنية في المدارس رغم عدم اهتمام المعلمين بها.

4 - تمتد آثاره إلى شتى مجالات الحياة والمدرسة بحيث تسهم في ضبط أخلاقيات الأفراد من أجل المجتمع المتطور

5 - يساعد الطلاب بطريقة غير مباشرة على مراعاة أن تكون طريقة تعلمهم مطابقة لمعايير المجتمع بالدرجة الأولى من خلال اتباع طريقة التعلم اليومي والواجبات المدرسية وواجبات الحياة المدرسية حسب معايير يتعلمها هؤلاء الطلاب.

6 - يمثل كافة الخبرات والمعارف والقيم والسلوك التي يقوم بها الطلاب ويتعلمونها خارج المنهج المقرر طوعياً دون إشراف المعلم أو علمه في

---

(1) محمد أبو ريد إبراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية - تخطيطها وتطويرها، مرجع سابق، ص 236.

معظم الأحيان[1]

7 ـ يدعم نسيج القيم والمعاني التي من خلالها يواصل الأفراد كل حياتهم في جميع النواحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

سلبيات المنهج الخفي:

1 ـ يتأثر بميول المعلمين وأساليب تفاعلهم ومعاملتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع الدارسين.

2 ـ يتأثر بالمعاملة مع الإدارة المدرسية، ومن خلال نظام العقاب والصواب وغيره.

3 ـ يتأثر بالمعارف والخبرات والمعارف الإيجابية وغير الإيجابية التي يتناقلها الدارسون عن بعضهم البعض بالملاحظة والمعاملة أو بالأنشطة اللامنهجية الإضافية كالألعاب الرياضية المختلفة والمسابقات التربوية والتمثيل والحفلات والرحلات الترفيهية التربوية.

4 ـ من الصعب على المربين أن يحدوا من آثاره السلبية على الناشئة.

علاج الصعوبات التي تواجه المنهج الخفي:

1 ـ التعامل الإنساني الأمين مع الدارسين وتوجههم دائماً للأفضل فكرياً واجتماعياً وسلوكياً

الاستجابة لمصالح الدارسين ورغباتهم وحاجاتهم من خلال بيئة مدرسية عصرية بناءة ومناهج ذات صلة وثيقة بالواقع الذي يعيشونه.

3 ـ توفير معلمين وإداريين أكفاء وظيفياً[2]، حتى يتسنى لهم القيام بدورهم

---

(1) هشام الحسن، شفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1992، ص 13.

محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 19، 27.

كقدوة حسنة للدارسين من جميع جوانب الشخصية، وليس فقط في المنهج الدراسي الذي يتعلمونه.

المنهج المقصود:

هو وثيقة مكتوبة محددة من قبل جهة مخولة بإعدادها يطبقها المعلم أثناء تدريسه في فترة زمنية محددة وفق نظام معين[1] أي أنه المنهج الذي يتم تنفيذه فعلاً ويعمل نحو توجيه وضبط البيئة والنشاطات في المواقف الحية في الفصل، من أجل التحصيل الأكاديمي للطلاب. وذلك كما تبين في خصائص المنهج الحديث الذي سبق دراسته في هذا الفصل.

مما سبق يتضح أن التمييز بين المنهج الكامن الخفي والمنهج المقصود أمر لا ينبغي الإغفال عنه أو التقليل من شأنه، وكل من له خبرة بالتدريس يدرك جيداً هذا الفرق، ويدرك أن ظروفاً كثيرة تؤثر في التطبيق العملي للوثائق المكتوبة للمناهج وفي المحصلة النهائية للعملية التعليمية.

---

(1) هشام الحسن، شفيق العابد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 14.

أسئلة على الفصل الأول

1 ـ كان للتربويين جهود بارزة في تحديد مفهوم المنهج، فقد وجد أن هناك اتجاهات عامة تميز مراحل تطور الفكر التربوي في تعريف المنهج، اشرح أبرز هذه الاتجاهات.

2 ـ لقد أكد المنهج مكانته في النظام التربوي التي تتجسد في عدة نقاط، اشرحها.

3 ـ عجز المنهج بمفهومه التقليدي عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في عدة نواحٍ. استعرض هذه النواحي مع التوضيح.

4 ـ لقد راعى المربون متطلبات الاتجاهات التربوية المعاصرة عندما دعوا إلى تحديث مفهوم المنهج، اشرح النقاط التي روعيت في ذلك.

5 ـ يقول القائد معمر القذافي في الكتاب الأخضر «إن الدراسة ليست غاية في حد ذاتها وإنما الغاية هي خلق الإنسان النموذجي الجديد» اشرح هذه المقولة، مبيناً الأساليب التي حددتها منظمة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان سنة 1948.

6 ـ عُرف المنهج بمفهومه الحديث بأنه خبرات تقدمها المدرسة من خلال ثلاثة أنواع من البرامج. وضح هذه البرامج الثلاثة.

لقد تم تعريف المنهج بمفهومه الحديث بعدة تعريفات توضح أنه يجب تنسيق برامج تربوية تعليمية من قبل المخططين للخبرات التربوية بشروط معينة تشمل جميع الجوانب التربوية لكي يصبح المنهج بمهفومه الحديث معاصراً اذكر هذه الشروط.

8 ـ يتصف المنهج بمفهومه الحديث بعدة خصائص، اشرحها.

9 ـ لقد تنوعت مفاهيم المنهج وأصحبت أكثر أهمية وشمولاً في نفس الوقت، تحدث عن مفهوم المنهج الخفي ومفهوم المنهج المقصود.

10 ـ يسبب المنهج الخفي بعض السلبيات للعملية التعليمية، ويواجه عدة صعوبات. اذكر هذه السلبيات، واشرح كيفية علاج الصعوبات التي يواجهها هذا المنهج.

11 ـ لكل منهج خصائصه التي تميزه عن غيره من المناهج، اشرح خصائص المنهج الخفي.

اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات التي بين الأقواس فيما يلي

1 ـ إن التعامل الإنساني مع الدارسين وتوجيههم دائماً للأفضل فكرياً واجتماعياً وسلوكياً هو أحد:

أ ـ متطلبات المنهج الخفي.

ب ـ إيجابيات المنهج الخفي.

جـ ـ الصعوبات التي تواجه المنهج الخفي

د ـ كل ما سبق.

2 ـ من متطلبات المنهج بمفهومه الواسع:

أ ـ تمكين المتعلم من التفكير

ب ـ تحديد الأهداف الوجدانية فقط

جـ ـ تحديد الأهداف التربوية

د ـ تحديد نوع المعرفة

3 ـ يقوم المنهج التقليدي على أساس:

أ ـ التوسع.

ب ـ الكمال.

جـ ـ التطويع.

د ـ التلقين.

4 ـ من أساسيات المنهج الحديث:

أ ـ الإلمام المعرفي.

ب ـ التقيد بالمواد الدراسية.

جـ ـ التقويم الشامل.

د ـ كل ما سبق:

5 ـ يتضمن المنهج بمفهومه التقليدي:

أ ـ حشو ذهن التلاميذ.

ب ـ توسيع مدارك التلاميذ.

جـ ـ تنمية مهارات التلاميذ.

د ـ تقويم المعلم لنفسه.

6 ـ يساعد المنهج الحديث المعلم على إدراك المصادر التي يستمد منها أصول مادته من أجل توحيد:

المعرفة الإنسانية

ب ـ أساليب التعلم.

جـ ـ سلوكيات المتعلم.

د ـ كل ما سبق.

7 ـ من خصائص المنهج التقليدي:

أ ـ الربط بين المتعلم والبيئة.

ب ـ تقييد النمو المهني.

جـ ـ الربط بين المعرفة والنشاط.

د ـ تنمية التفكير لدى المعلم.

الفصل الثاني

المنهج والخبرة

- طبيعة الخبرة
- أنواع الخبرة
- معايير الخبرة

مقدمة

لقد ارتبط المنهج الحديث بما هو واقع، مما دعا المربين إلى النظر في محتوى ما يقدمونه في ضوء التغيرات المعرفية والعملية الحادثة في العالم، من أجل تكوين أجيال واعية مدركة لمسؤولية حاضر أمتها ومستقبلها. وذلك عن طريق التعلم المثمر الفعال والتجربة الحية التي يخوضها الفرد المتعلم في مواقف متعددة من حياته. فالمنهج الحديث يكفل للفرد المتعلم إشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وأهدافه في أي مكان وفي أي زمان بحيث لا ينتهي التعلم بانتهاء التعليم الرسمي في المدرسة أو الجامعة بل يدوم بدوام حياته ويستمر مع استمرارها لمواجهة المتطلبات العاجلة في وقت يتسم بالتحول الصارخ والتغير الدائم السريع. أي أن التعلم يأتي بأفضل النتائج إذا اعتبرناه عملية داخلية ناشطة، فيها يتفاعل الكائن البشري بكامله هو وظرف التعلم معاً، وينظم الخبرات المكتسبة من هذا التفاعل بنظام الخبرات السابقة في نظام متآلف جاهز للاستعمال في ظروف وأحوال جديدة لحل مشكلات جديدة[1]

كما أن خبرات التعلم الصحيحة هي تلك التي تكون مبنية على إدراك المتعلم، وأهدافه وحاجاته، وتكون متجاوبة الأجزاء، مستمرة في تنسيق مطرد متتابع، وتنظم شخصية المتعلم. وينبغي أن تتوفر فيها الفرص للتعلم بحل المشاكل (مواجهة الموقف) واستخراج العناصر المشتركة، وصياغة التعميمات والاستنتاجات واختيارها وتقويمها.

وباعتبار أن المنهج الحديث هو مجموعة من الخبرات التي تقدم للمتعلم

---

(1) حنا غالب، التربية المتجددة وأركانها، بيروت - دار الكتاب اللبناني، 1970، ص 387

من أجل تحقيق النمو الشامل المتكامل الديناميكي المتطور، وأنه ينظر إلى المعرفة على أنها جزءٌ مكمل لحياة الفرد فضلاً عن أنها أداة للإعداد لحياة الكبار، فإن هذا المنهج الحديث يولي اهتماماً خاصاً بالخبرات التي تتاح للفرد لجعله واعياً قادراً على ممارسة ناجحة في الحياة.

طبيعة الخبرة:

من الملاحظ أن كلمة «خبرة» تتداول بين عامة الناس، فيقال إن هذا مهندس لديه خبرة في الهندسة، وهذا محاسب لديه خبرة في المحاسبة والحاسوب، وهذا مدرس لديه خبرة في التدريس، وغيره. إن هذا اللفظ «خبرة» لا يأتي من فراغ، وإنما يأتي بعد تعرض هؤلاء الخبراء إلى مواقف تعليمية وتدريبية عديدة فعالة، تأثر بها الشخص نتيجة لتفاعله معها أثناء تعرضه لها بدرجات متفاوتة (مختلفة).

إن هذه المواقف تنتظم جميعها في وحدة متماسكة في بنية شخصية الفرد، لتساعده على فهم الظروف والمشكلات والتغيرات التي يواجهها بتكوين الخبرة[1]

فالخبرة هي عملية تفاعل بين الفرد ومحيطه الداخلي بما ينطوي عليه من رغبات وأهداف وحاجات، وبنيه وبين محيطه الخارجي بما ينطوي عليه هذا المحيط من مثيرات مادية وبشرية وظواهر متنوعة، خلال سعيه من أجل التكيف. إنه موقف يمر به الفرد في لحظة من لحظات حياته يتفاعل فيه مع مثيرات داخلية وخارجية، مستمرة ومتغيرة من موقف إلى آخر وفي استمرارها تعتمد كل خبرة على خبرة سبقتها وتصبح أساساً لخبرات لاحقة. ونظراً لما يوجد بين الأفراد من فروق فردية فإنهم يختلفون في تفاعلهم مع المحيط،

---

(1) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، مرجع سابق، ص 281.

ويختلفون بالتالي في الخبرات التي يمر بها كل منهم[1]

فمثلاً الطفل الذي يلعب بموصل كهربي ثم يصرخ فجأة نتيجة لتعرضه لصدمة كهربية، فإن هذا الموقف يتأثر به الطفل ويظل دائماً في تفكيره ويستفيد منه في تعديل سلوكه بأنه إذا وجد أي موصل كهربائي في موقف آخر يتعرض له، فإنه يأخذ حذره ولا يلعب بالموصل الكهربائي مرة أخرى.

يوضح هذا المثال أنه لكي تدفع الفرد المتعلم على التعلم القوى النعال، لا بد من قيام المتعلم بأفعال وأعمال معينة، يستفيد منها في مواقف مشابهة في حياته المقبلة. فالتجربة التي يخوضها الفرد في مواقف متعددة في حياته ويقوم فيها بأفعال وأعمال ومساعي التعلم، إنما هي التعلم ذاته الذي يؤدي إلى الخبرة.

ويستفيد الفرد المتعلم من موقف ما ويتقبله إذا كان هذا الموقف يتفق مع مفهومه لذاته وقيمه ومعاييره الاجتماعية، أما إذا كان الموقف لا يتفق مع مفهومه وذاته وقيمه ومعاييره الاجتماعية، فلا يتأثر به ولا يستفيد منه، ففي حالة القبول فإنها تترك آثاراً إيجابية لدى الفرد وتشعره بالارتياح والتوازن وبالتالي إلى التمتع بالصحة النفسية. وفي حالة رفض الفرد المتعلم وعدم تقبله للموقف الذي يتعرض له فإنه ينكرها أو يعمل على كبتها وتترك آثاراً غير مريحة (سلبية) تؤدي تدريجياً إلى اضطراب نفسي وسوء تكيف[2] لذلك اهتم المنهج الحديث بتكوين الخبرات المربية لدى المتعلم تحقيقاً لتوسيع النظرة إلى المنهج الدارسي، بحيث يصبح مفهومه شاملاً لجميع المعارف والخبرات وأوجه النشاط التي يتلقاها أو يمارسها المتعلم تحت إشراف وتوجيه مدرسته أو مؤسسته التعليمية.

---

(1) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، مرجع، ص 282.

(2) حامد زهران، الإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب، 1970، ص 99.

وقد كان هذا ناتجاً عن أفكار وجهود علماء التربية التي بذلوها منذ القرن التاسع عشر عندما ظهرت مدرسة جون ديوي التجريبية سنة 1896 التابعة لجامعة شيكاغو الأمريكية، والتي قامت على أساس التجربة التي أدت إلى ظهور مفهوم الخبرة في صورته الحالية، ووضحت مدى أهمية الخبرة في حياة الفرد.

أنواع الخبرة:

من المعروف أن للخبرة طرقاً وأساليب لاكتسابها تختلف باختلاف الزمان والمكان، حيث كان الإنسان في السابق يكتسب خبراته بطريقة التقليد للآباء والكبار المحيطين به، وبذلك يتعلم الحياة من الحياة المحيطة به فقط، وتسمى في هذه الحالة بالخبرة البسيطة نتيجة لبساطة الحياة وقلة التحرك والنشاط، حيث كانت حركة الفرد في القديم قليلة في حيز المكان القريب منه فقط. وعندما توسعت الحياة وتطورت إلى ميادين كثيرة منها الاجتماعية والعلمية والعملية، أصبحت خبرة الفرد تعتمد على الدراسة والبحث والممارسة من خلال الكتب والمدارس ومراكز التدريب والنشاط المتوفرة في البيئة. وللخبرة نوعان هما (الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة)

وقد نادى التربويون بضرورة الاهتمام بنوعي الخبرة المربية في آن واحد حتى تتكون الخبرة الكافية لدى الفرد ليستفيد منها في مواجهته مواقف ومشاكل الحياة التي تصادفه، وعلى رأسهم «جون ديوي» الذي قال «إن درهماً من الخبرة خير من قنطار من الدراسة النظرية»[1] بمعنى أنه يجب اتخاذ الخبرة أساساً للتعلم، فالتربية الحقيقية لا تتحقق إلا عن طريق الخبرة، وليست وظيفة المدرسة تلقين المتعلم قدراً من المواد الدراسية وإنما تهيئة المجال أمامه

---

(1) د. داود سلمان، منير كامل، المناهج، ط 3، مرجع سابق، ص 18.

للمرور بخبرات تعليمية وإعادة تنظيم هذه الخبرات لتساعده على خبرات مربية جديدة تزيد من قدرته على مواجهة مواقف الحياة. ويمكن توضيح أنواع الخبرة المربية فيما يلي:

الخبرة المباشرة:

هي التي تتم عن طريق الاحتكاك المباشر للفرد مع البيئة. فالطفل الذي يقوم بعمل نموذج مصغر مبسط لدائرة كهربائية باستخدام النضيدة، وبتكرار هذا العمل بالتوسع تدريجياً في صعوبة هذه الدائرة الكهربائية في كل مرة، يستطيع أن يصل فيما بعد إلى صنع دائرة كهربائية لأحد الأجهزة الكهربائية بمهارة، وذلك نتيجة للممارسة والاحتكاك المباشر بالموقف التعليمي، وعليه فإن الخبرة المباشرة هي التي تقوم على أساس الممارسة والاستمرار وفاعلية المتعلم ونشاطه أثناء التعلم، حتى يدرك ما تعلمه بحيث يكتسب معلومات ومهارات واتجاهات وميولاً يستخدمها في مواقف أخرى[1]

لذلك تهتم المدرسة الحديثة بإتاحة الفرص المتعددة أمام المتعلمين للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة بالإضافة إلى الخبرة غير المباشرة، ومن وسائلها في ذلك استغلال البيئة المحلية إلى أقصى حد ممكن كالحدائق والمت حف والمزارع والمصانع والمؤسسات الاجتماعية والمستشفيات وغيرها التي تضاهي المعمل المدرسي. وعلى ذلك تعتبر الرحلات والمخيمات الدراسية من أهم ضروب النشاط التعليمي في المدرسة الحديثة لتحقيق الخبرة المباشرة للمتعلم[2] فمثلاً التلميذ الذي يقوم برحلات عديدة مع زملائه إلى منابع النهر الصناعي العظيم مثلاً فإنه بذلك يتحصل على معلومات عينية حية فترسخ في

---

(1) أحمد علي الفنيش، أصول التربية، ليبيا - تونس، الدار العربية للكتاب، 1985، ص 245.

(2) دمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، مرجع سابقد ص 26.

عقله مهما مر عليها الوقت، وتتكون لديه الخبرة المباشرة عن منابع هذا النهر العظيم، فاكتساب الخبرات لا يقف عند الخبرات المدرسية بل تتسع فتشمل الحياة كلها بما فيها من أشياء مادية وقيم وعادات. والتعليم عن طريق الخبرات الحسية هو أفضل أنواع التعليم. ولكي تكون الخبرة المباشرة هادفة، يجب أن تتوفر فيها:

أ ـ أن تكون ذات أهداف نابعة من المتعلم ويسعى لتحقيقها.

ب ـ أن ينشط المتعلم ويقوم بدور إيجابي في تحقيقها.

جـ ـ أن تكون الخبرة واقعية حقيقية كما هي في مواقف الحياة.

د ـ أن يتحمل المتعلم مسؤولية النتائج التي تترتب على عمله[1]

وعلى الرغم من أهمية الخبرة المباشرة، يصعب توفرها لعدة أسباب منها:

1 ـ البعد الزماني.

2 ـ البعد المكاني.

3 ـ كثرة النفقات.

4 ـ خطورة التواجد في مكان الواقع.

5 ـ سرعة وقوع الظاهرة المطلوب دراستها.

6 ـ تعقد الواقع المباشر.

7 ـ صغر الواقع عن الحد المعقول أو كبر الواقع عن الحد المعقول[2]

---

(1) جابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية، القاهرة، دار النهضة العربية، 1977، ص 30.

(2) د. السيس عبد النور، التربية والمناهج، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1978، ص 204.

ولهذه الأسباب أصبح من الضروري استخدام وسائل تعليمية تساعد المتعلم على تبسيط وتيسير فهم موضوع الدراسة، وتوضح له كثيراً من المعلومات الصعبة والغامضة والمتعلقة بموضوع الدراسة، وتتنوع الوسائل التعليمية حسب استخدامها بما يتناسب مع الموقف التعليمي. فمنها وسائل سمعية كالإذاعة وأشرطة التسجيل التي تستخدم في المحاضرات، ووسائل بصرية كالنماذج والمجسمات والصور والأفلام التعليمية والرسوم البيانية والتوضيحية التي تستخدم في التعليم عن طريق الأنشطة والمناقشات الحرة. كذلك البطاقات والآلات التكنولوجية الحديثة والكهربائية التي تستخدم في التعليم التجريبي والتعليم الميداني، هذا بالإضافة إلى الوسائل السمعية البصرية كالإذاعة المرئية.

ولكي تؤدي الوسيلة التعليمية الأغراض المطلوبة منها يجب أن تتوفر فيها عدة شروط هي:

1 - تكون مناسبة لموضوع الدرس بحيث تحقق الأهداف المتعلقة به.

2 - تكون مناسبة لمستوى نضج المتعلم عقلياً وجسمياً.

3 - تتوفر فيها الدقة العلمية.

4 - تكون غير مكلفة.

5 - تكون مناسبة من حيث حجمها لمكان التعلم

6 - تكون غير قابلة للكسر

7 - يتوفر فيها عنصر الأمان (غير ضارة)

8 تجرب قبل استخدامها للتأكد من سلامتها

9 تكون سهلة الاستخدام من قبل المتعلمين

10 تكون جذابة ومثيرة لاهتمام المتعلم، وتتميز بالحداثة

وللوسائل التعليمية فوائد منها ما يلي:

1 ـ تهيء للمتعلم مواقف مشابهة أو مماثلة أو مطابقة للموقف الحقيقي:

فمثلاً عند دراسة موضوع يتحدث عن معركة تاريخية، فإنه عن طريق شريط مصور (سينمائي) تتضح الرؤية أمام المتعلم ويدرك أحداث المعركة بصورة مطابقة للمعركة الحقيقية.

2 ـ تساعد على التذكر وعدم النسيان:

فقد أكدت الدراسات التي أجريت في ميدان استخدام الوسائل التعليمية أن لهذه الوسائل إمكانيات متعددة في تقليل النسيان ورفع كفاية التعلم وفاعليته. وأثبتت هذه الدراسات أنه إذا أحسن استخدامها فإنها تثير اهتمام المتعلم بدرجة كبيرة وتجعل خبراته باقية الأثر؛ ذلك لأن استخدام هذه الوسائل التعليمية يساعد على اكتساب خبرات واقعية حقيقية مباشرة تثير الدافع الذاتي لدى المتعلم[1]

3 ـ مقابلة الأعداد المتزايدة من المتعلمين[2]:

نتيجة لظاهرة ازدياد الإقبال على العلم، وازدياد عدد السكان، ازداد عدد المتعلمين وازدحام الفصول (الحجرات) الدراسية، مما أدى إلى قلة إتاحة الفرص أمام المتعلمين لاكتساب الخبرات المباشرة، وبالتالي أدى إلى صعوبة الفهم والتعلم لديهم من هنا تأتي أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مقابلة لأعداد المتزايدة من المتعلمين من أجل تعليم أفضل.

4 ـ مقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين:

إن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أمر ضروري، لذا يجب أن تتم

---

[1] عبد الهادي المصراتي، المعلم والوسائل التعليمية، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 1997، ص 199.

[2] عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 1997، ص 172

بطرق وأساليب علمية مقننة، تشمل التنوع في استخدام طرق التدريس، وفي أساليب عرض محتوى المادة العلمية وفي التقويم. ولكي يتحقق هذا يجب الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية المقننة، بحيث تستخدم أي وسيلة تعليمية بما يتناسب مع مستوى النضج العقلي والجسمي للمتعلم وبما يشبع احتياجاته واتجاهاته السليمة، وينمي قدراته وميوله الإيجابية نحو المادة الدراسية التي يتعلمها، من أجل أن تتم مقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين في المستوى المطلوب.

5 ـ جذب انتباه المتعلمين:

لا شك أن مستوى فهم واستيعاب المتعلم لموضوع ما يتوقف على مدى انتباه وتركيز المتعلم وتفاعله مع موقف التعلم الذي أمامه. فالمعلم حينما يقوم بإلقاء موضوع الدرس على مجموعة من المتعلمين يجد منهم المنتبه ومنهم غير المنتبه، ذلك نتيجة شعورهم بالملل، من هنا تتضح الحاجة إلى استخدام الوسائل التعليمية باعتبارها إحدى الوسائل الناجحة في جذب انتباه المتعلمين ومشاركتهم في العملية التعليمية، وتطبيق المعرفة والمفاهيم واستخدامها عملياً لإعدادهم بصورة عامة لمواجهة الحياة بالتعامل مع أوضاع حقيقية أو على الأقل مع أوضاع محاكية تقريبية.

مما سبق يتضح أن الخبرة المباشرة هي أصل المعرفة، لأنها عملية تفاعل إيجابي بين الفرد والبيئة، إلا أنها ليست الأساس الوحيد لعملية التعلم إذ أن هناك أيضاً الخبرة غير المباشرة التي تتم عن طريق الكتب والمراجع والمحاضرات والندوات، وهذه تمثل التراث الثقافي كما أنها تمثل المعارف والمعلومات التي قد لا يستطيع أن يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة المباشرة

وتتوقف الخبرة المباشرة على مدى فاعلية المتعلم ونشاطه في عملية التعلم كما أن ما يكتسبه المتعلم في أثناء قيامه بالنشاط من معلومات ومهارات وميول واتجاهات، يترك في نفسه آثاراً متعددة تؤثر في توجيه

سلوكه. لذلك يجب أن تكون للخبرة المباشرة فائدة ملموسة لدى المتعلم؛ لأنه إذا لم يستطع الإستفادة منها، فإنه غالباً لن يستطيع الاستفادة من الخبرة غير المباشرة[1]

الخبرة غير المباشرة:

هي التي يعتمد فيها الإنسان على خياله وتصوره في أنها لا تعدو أن تكون مجرد ألفاظ يرددها المتعلم دون أن يدركها[2]، ولأنها تعتمد على الدراسة النظرية البعيدة عن الأنشطة العملية، والمواقف الحيوية، لذلك يتطلب هذا النوع من الخبرة كلاً من القدرة على التفكير المنظم والتصور بالإضافة إلى الخبرات السابقة لدى المتعلم، فالقدرة على التفكير المنظم تكمن في نوعية التفاعل الذي يتم بين المتعلم والمادة العلمية، فإذا كان التفاعل مع المادة قوياً ومثيراً كان المتعلم أقدر على تطوير تفكيره وتنظيم خبراته، والعكس صحيح. إذن لا بد من مراعاة ذلك في اختيار وتنظيم محتوى المادة العلمية، والتمييز بين المحتوى والنشاطات التعليمية في مرحلة تخطيط المنهج من الناحية الوظيفية لكي تصبح وحدة متكاملة تشمل خبرات المتعلمين.

وباعتبار أن الخبرة المربية هي وحدة بناء المنهج، وأن الخبرة غير المباشرة أحد أنواع الخبرات التي تقدم للمتعلم في المدرسة من خلال محتوى المنهج، لذا يجب تنظيم محتوى المنهج تنظيماً منطقياً ومتناسقاً بشكل يحقق ترابط وتكامل الخبرات التعليمية المتضمنة فيه، سواء كان هذا على المستوى الأفقي، أي على مستوى صف دراسي معين، أو على المستوى الرأسي بين محتويات المنهج المدرسي أي على مستوى مرحلة معينة، حتى يتم تحقيق

---

(1) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط 2، 1988، ص 132.

(2) د. داود سرحان، منير كامل، المناهج، مرجع سابق، ص 25.

استمرارية الخبرات وتتابعها. كما يجب ارتباط خبرات المنهج بحاجات وميول واهتمامات المتعلم فضلاً عن ارتباطها بالمشكلات الاجتماعية الواقعية؛ ذلك لأن الفرد يكون أكثر استعداداً للتفكير المثمر إذا ما لمس ارتباطاً أو علاقة بين موضوع المشكلة وحاجاته أو ميوله أو اهتماماته أو شعر بقوة تأثيرها على مجرى حياته[1]

مما سبق يتضح أن الخبرة ذات علاقة وثيقة بالمنهج، وأن الخبرة المباشرة تؤكد وتدعم الخبرة غير المباشرة، فالمنهج يحدد الخبرات المفيدة ويختار منها الأكثر معنى ودلالة وذات القيمة الفعالة بحيث يوجهها بطريقة يضيف إليها الأساس اللازم لتوجيه المتعلم في دراسته وأفكاره ونشاطه ونموه بوجه عام، وذلك باعتبار أن التفاعل الذي يتم بين الفرد والبيئة ويؤدي إلى تغييرات في اتجاه نمو أسمى، إنما هو الخبرة المربية التي تشمل كل أنواع الأنشطة المتضمنة في جهود الشخص ليتكيف بنجاح لموقف جديد[2]، ولكي يستفيد من ذلك في تعديل سلوكه وزيادة قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها، يجب معرفة أن عناصر الخبرة المربية هي

1 ـ إنجاز عمل ما:

من الواجب أن يكون الفرد المتعلم إيجابياً ونشيطاً أثناء عملية التعلم لكي تتم عملية التأثير والتأثر وتتكون الخبرة المربية، وهذا لا يتم إلا إذا تحدد الغرض من العمل نفسه، وتصبح الأغراض أكثر وضوحاً حينما ترتبط بحاجات المتعلم الأساسية، وبميوله كالحاجة إلى حب الاستطلاع والشعور بالأمن والثقة في النفس والحاجة إلى الشعور بالانتماء إلى جماعة، كل هذا من شأنه

(1) محمد عزت عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، ط 2، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1979، ص 68.

(2) فرانسيس عبد النور، التربية والمناهج، مرجع سابق، ص 188.

أن يدفع الفرد إلى التفاعل مع بيئته تفاعلاً مثمراً مستمراً[1]، فمثلاً المعلم الذي يرشد طلابه إلى القيام بعمل بحث في موضوع معين من بين الموضوعات المقررة في الكتاب المدرسي، ويوضح لهم الغرض من هذا العمل بحيث يكون متمشياً مع ميولهم السليمة وحاجاتهم وقدراتهم. إن إنجاز مثل هذا العمل من شأنه أن يؤدي إلى نجاح المتعلم في مواجهة مواقف ومشكلات ذات صلة بموضوع بحثهم هذا.

2 ـ الإحساس برد الفعل أو النتيجة:

لا شك أن الفرد عندما يقوم بعمل ما فإنه يجب أن يستخدم خبراته السابقة التي لها صلة بهذا العمل ويفكر فيها بعمق وشمولية حتى يدرك معطيات العمل والمطلوب منه وبالتالي يستطيع أن يؤثر في هذا العمل ويتفاعل معه حتى يشعر ويحس نتيجة ورد فعل القيام بها العمل.

ويتوقف الإحساس والشعور بالنتيجة ورد الفعل على شدة انفعال وتأثر، واستفادة الفرد بالمواقف والخبرات السابقة والموقف الذي أمامه، كذلك يتوقف الإحساس برد الفعل والنتيجة على طبيعة الفرد وطبيعة الموقف الذي يواجهه.

3 ـ الربط بين العمل والنتيجة:

من المؤكد أن الفرد الذي لا يدرك العلاقة بين العمل الذي يقوم به ونتيجته، يقع تحت وطأة التخبط والارتجال والعشوائية مما يؤدي إلى الوقوع في الخطأ والتعرض للفشل نتيجة لعدم اكتسابه خبرة، فمثلاً الشخص الذي يسير حافي القدمين، يقوم بهذا العمل وهو غير مدرك لنتيجة هذا العمل، وهو قد يتعرض إلى تلوث قدميه أو يتعرض إلى أشياء تجرح قدميه أو يتعرض

---

[1] د. دلش ... حلل، منير كامل، المناهج، مرجع سابق، ص 20.

لبرد وتشقق في القدمين. وغيره، إن مثل هذا الشخص يصاب بإحدى الحالات الثلاث السابقة، نتيجة لعدم تعلمه وعدم إدراكه للعلاقة بين السير حافي القدمين والإصابة بالتشقق في القدمين مثلاً. كذلك الحال بالنسبة إلى الطالب الذي يدخل الامتحان مستعيناً بوسائل الغش، غير مدرك للعلاقة بين الغش في الامتحان ونتيجة هذا الغش وما يترتب عليه من طرد من الامتحان والرسوب فيه. ففي الحالتين يلاحظ أن الشخص لم يدرك نتيجة عمله لعدم اكتسابه الخبرة الحقيقية التي تساعده على الربط بين الأسباب والنتائج.

من هنا يلاحظ أن عملية الربط بين العمل والنتيجة يجب أن يتميز بها كل متعلم، ولكي يتم ذلك يمكن أن تقدم المعلومات للمتعلم بعدة طرق فعالة مثل طريقة حل المشكلات التي تساعد على تنمية مهارة التفكير العلاقي، أسوة بمدرسة كيلباتريك سنة 1918 الذي استخدم أسلوب حل المشكلات في التدريس باعتبار أن هذا الأسلوب من أهم الأساليب التي تساعد على دوام أثر التعلم الذي يؤدي إلى تكوين الخبرة المربية[1] وهذا يحدث إذا كانت الخبرات التعليمية تشمل مشكلات متنوعة من النوع الحقيقي غير المفتعل، وألا تكون في صورة أسئلة بسيطة يمكن إجابتها مباشرة بمجرد النظر، بل تكون من النوع الذي يتطلب بحث العلاقات بين عدة حقائق أو عدة أفكار ليحصل المتعلم على إجابته. كما يجب أن تكون مرتبطة بحياة وبيئة المتعلم، حتى تثير اهتمامه وميوله وتمثل له مشكلة حقيقية. كما يجب أن يراعى في مثل هذه المواقف التعليمية أن يراعى المتعلم ويتابع الخطوات السليمة والتسلسل الطبيعي في التفكير، الذي يتمثل في تحديد طبيعة الموقف والهدف المقصود منه وأهميته ووضع فروض أو مسلمات تساعده في الربط بين عمله ونتيجة عمله عن طريق جمع البيانات اللازمة للتأكد من مدى صحة عمله، وفي النهاية يضع الملاحظات والإضافات

---

(1) صالح هندي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، عمان - الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، سنة 1992، ط 2، ص 227.

في ضوء النتائج التي تحصل عليها، والتي تتعلق بالموقف.

مما سبق يتضح أن كلاً من الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة يجب أن تشتمل على العناصر الثلاثة السابقة حتى تكون ذا نفع وفائدة للمتعلم فتؤدي إلى انطلاقه وعدم جموده وإلى توسيع مداركه، كما يجب أن تتصل عناصر الخبرة وتستمر باعتبار أن الخبرة السابقة شرط ضروري وأساسي للخبرة الحاضرة وفهمها، ويجب عدم الانتقال المفاجيء من خبرة إلى أخرى دون التأكد من الفهم والسيطرة التامة على الخبرة السابقة، أسوة بنظرية جانبية في التعلم، والتي تعتمد على أسلوب تحليل المهمة (الموقف) الذي يتم على مستويات متتابعة، فلا يتم الانتقال من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى الذي يليه إلا إذا تمت عملية التمكن لدى المتعلم في المستوى السابق. لذلك يجب أن تهتم المدرسة بالمتعلم بحيث تتيح له فرصة اكتساب الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة في آن واحد وذلك في ضوء نظريات التعليم والتعلم التي تهتم بمراحل نمو التفكير لدى الفرد حتى تتم عملية التعلم على أتم وجه من أجل تحقيق الأهداف التربوية التعليمية، فالخبرة التربوية بنوعيها يجب أن تساعد على توفير عدة أشياء للمتعلم وهي:

1 - إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة نوع السلوك المتضمن في الهدف التربوي، فمثلاً إذا كان الهدف أن يُنمى ميل المتعلم للقراءة فهذا لن يتحقق ما لم تتح الفرص الكافية فعلاً لمزاولة هذا النشاط.

2 - جعل المتعلم يحصل على الإشباع والرضا في مزاولة السلوك المطلوب.

3 - الربط بين المتعلم وحاضره ومستقبله من حيث استعداداته وقدراته وإمكانياته[1]

---

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، ط 4، الاسكندرية، منشأة المعارف المصرية، 1990، ص 95.

معايير الخبرة التربوية:

لكي تكون الخبرة التربوية ذات فائدة للمتعلم، يجب أن تتوفر فيها الشروط والمعايير الآتية:

1 - أن تنبثق من حاجات المتعلم وميوله والأغراض التي حددها لنفسه وتساعده على التحسن في السلوك والنمو المرغوب في المعارف والمهارات والاتجاهات السليمة[1]، والحسية العلمية والانتماء الاجتماعي الذي يساعد المتعلم على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

2 - يجب أن تؤدي إلى تكوين اتجاهات عقلانية مناسبة بحيث تساعد على تحصين المتعلم ضد الإشاعات والأكاذيب، ومن ثم تساعد على تطوير القدرات العلمية الابتكارية لدى المتعلم.

3 - أن تكون من عوامل دراسة:

- ظروف البيئة التي يعيش فيها المتعلم.
- الظروف المناسبة التي تهيىء للمتعلمين الفرص لاكتساب

أ - المعرفة، مثل الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات.

ب - أسلوب التفكير العلمي السليم.

جـ - المهارات.

د - القدرة على التذوق والتقدير

---

(1) محمد لبيب النجيحي، فلسفة التربية، ط 3، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1974، ص 77.

هـ ـ الميول[1]

4 ـ أن تكون متمشية مع قيم المجتمع وأهدافه، ومساعدة على تأهيل الفرد لأدواره ومسؤولياته في مجتمعه، وأن تكون مساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[2]

5 ـ أن تتصف بالتكامل وتندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه. حيث إن الخبرة لا تتكامل إلا إذا تضمنت جميع النواحي العقلية والانفعالية والعملية والجمالية. في آن واحد. فمثلاً إذا تكونت لدى الفرد خبرة عملية فإنها تتكون بالإضافة إلى وجود الخبرة العقلية والانفعالية والجمالية، إلا أنها بدرجات متفاوتة، ومن هنا تظهر فكرة الخبرة المصاحبة، فالمتعلم عندما يكتسب خبرة دراسية من خلال دراسة مادة معينة، فإنه في نفس الوقت يكتسب ميلاً نحو هذه المادة سواء كان إيجابياً أو سلبياً، كما أنه يكتسب بعض الاتجاهات التي تتوفر في المدرس بطريقة تلقائية نتيجة لتكرار وجوده مع المدرس فتتكون هذه الاتجاهات والعادات أثناء مرور المتعلم بموقف الدراسة عدة مرات. لذا يجب الاهتمام بإعداد المعلم علمياً وتربوياً[3]

6 ـ أن يتحقق فيها النشاط الذاتي المثمر والعمل والمعاناة من جانب المتعلم، وأن يتحقق فيها التفاعل الواعي الناشط بين الإنسان وبيئته. فالخبرة تتطلب نشاطاً ذاتياً أساسه الوعي والتفكير والاستيعاب بالإضافة إلى التفاعل بين الظروف الداخلية للمتعلم والظروف الخارجية في البيئة لأن الخبرة ليست معالجة عشوائية للأشياء أو مجرد نشاط جسماني حركي من

---

(1) محمد [illegible] إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 132

محمد [illegible]، أصول التربية، القاهرة، عالم الكتب، 1977، ص 212.

[illegible] كامل، المناهج، مرجع سابق، ص 28.

جانب المتعلم، بل إنها نشاط واع محمل بالمعاني والتفكير[1]

7 ـ أن تتسم بالاستمرار والتواصل: لقد نادى «جون ديوي» باستمرارية الخبرة المربية لأن الاستمرار في الخبرة المربية يؤدي إلى استمرار النمو في الاتجاهات السليمة لدى الفرد المتعلم، حيث يفسر الفرد المتعلم ما يدركه تفسيراً خاصاً في ضوء خبراته السابقة، فيساعده ذلك على التكيف والتهيؤ للموقف التالي بما يناسبه. فكل خبرة تعتمد على ما سبقها وتدخل في بناء ما بعدها أي أنه إذا توفرت الاستمرارية في الخبرة بحيث لا تكون على فترات متقطعة، أصبحت الاستفادة منها أكثر، مع ملاحظة أن كل خبرة تعوق نمو خبرات أخرى تؤثر على مبدأ الاستمرار، وبالتالي تصبح خبرة مفككة. ومن أمثلة الخبرات التي تعوق نمو خبرات أخرى «التدليل المفرط للطفل» الذي يجعل الطفل مستهتراً متواكلاً ينفر من المواقف التي تتطلب الجهد والمثابرة.

كما أن التعرض إلى خبرات مفككة (غير مستمرة) يساعد على إعاقة الاكتساب السليم للخبرة فلا يستطيع الفرد استخدامها في المواقف المناسبة التالية، ولا يستطيع السيطرة على هذه المواقف. ولكي تتوفر الاستمرارية في خبرة المتعلم يجب مراعاة الآتي:

1 ـ التنسيق بين مناهج كل مرحلة ومناهج المرحلة التي قبلها والتي بعدها، بحيث تكون متدرجة في الصعوبة وألا تكون فيها ثغرات أو فجوات وألا تكون فيها انتقالات فجائية من خبرة إلى خبرة أخرى بل يجب أن تكون مترابطة بحيث تخدم بعضها البعض، بين كل مادة دراسية والمواد الدراسية الأخرى وبين كل موضوع

(1) جون ديوي، الخبرة المربية (ترجمة محمد رفعت رمضان، ونجيب اسكندر)، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، 1954، ص 17، ص 25.

والموضوعات الأخرى في كل صف دراسي، وكل مرحلة دراسية[1]

ويستطيع المعلم أن يحقق الاستمرارية في خبرة المتعلم، بأن يربط الموقف التعليمي الجديد بما سبق لتلاميذه أن تعلّموه، وأن يتأكد من أن تلاميذه على وعي تام بعلاقة ما يقدمه وما سبق أن قدمه لهم في الدروس السابقة.

2 ـ ربط الحاضر بالمستقبل: مما لوحظ في هذا الأمر أن الدراسات والأبحاث أسفرت عن وضع صورة تقريبية لحاجات ومتطلبات كل مرحلة من مراحل عمر الفرد وتحديد مظاهر النشاط التي يجب أن تتاح للفرد في حدود فترة من الزمن لكي يصل إلى النجاح من خلال خبرات في الحاضر والمستقبل.

وعليه اعتبر العمر الزمني مقياساً رئيسياً للنمو فيما يتعلق بمتطلبات التنظيم المنهجي في المؤسسات التعليمية في جميع مراحلها وعلى جميع المستويات.

ولكي تتم الاستمرارية في الخبرة يجب أن ينظر إلى خصائص المتعلم في فترة ما على أنها أمر تقريبي يتطلب خبرات وطرق تدريس وعلاقات اجتماعية بين المتعلم ومعلمه وأسرته تهيىء له فرص تعلم الحياة المعاصرة السليمة في المجتمع الذي ينتمي إليه[2]، وتربط حاضره بمستقبله بحيث يستفيد من حاضره في صنع مستقبله على نحو سليم خال من الشوائب، من أجل أن تتحقق أهداف التربية في تنمية صفات المواطنة السليمة والواعية بأهداف المجتمع واتجاهاته. ويأتي هذا من خلال

---

(1) دمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، مرجع سابق، ص 38.

(2) حمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 165.

التأكيد على أهمية الخبرة ووظائفها، فهي:

1 ـ فكرية حيث إنها المجال الذي تنمو فيه المعاني والاتجاهات، والمفاهيم، ومن ثم فهي السبيل إلى تنمية التفكير.

2 ـ خلقية، حيث إنها المجال الذي يمارس فيه المتعلم القيم والمبادىء الخلقية في علاقات اجتماعية.

3 ـ اقتصادية، حيث إن التربية تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات التي تمكن الفرد من أن يكون قوة في الإنتاج والعمل[1]

8 ـ أن توجه الخبرة توجيهاً سليماً: في بعض الأحيان يتوفر في الخبرة مبدأ الاستمرارية إلا أنه يكون في شكل خبرة غير مربية مثل السرقة أو الكذب. فهذا يعتبر توجيهاً غير سليم الاكتساب باعتبار أنها خبرة في هذه الحالة ضارة غير مرغوب فيها، فتصبح بالتالي خبرة غير مربية. فمثلاً التلميذ الذي يكذب على معلمه ويقدم له الأعذار غير الصحيحة لعدم قيامه بالواجبات المنزلية، ويستمر في ذلك طوال العام الدراسي، فإنه بذلك تكونت لديه خبرة غير مربية في تدعيم عادة الكذب وعدم الالتزام بالمسؤولية.

كذلك الفرد الذي يتعرض لأكثر من موقف (عدة مواقف) في آن واحد يقع فريسة التشتت في التفكير، مما يساعد على عدم التركيز وبالتالي يساعد على عدم توجيه الخبرة في اتجاه واحد يمكنه من الاستفادة الواعية من المواقف السابقة في المواقف التالية.

9 ـ أن تتسم بالتطور والتغيير إن الخبرة الإنسانية ليست نهائية وإنما كل خبرة جديدة تعدل من الخبرات السابقة لها. فإذا فرض أن طفلاً رأى مصباحاً

(1) محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المنهج، ط 2، مرجع سابق، ص 35.

لأول مرة، فقد يعني هذا المصباح له في البداية شيئاً لامعاً غريباً وجذاباً، فإذا ما أقبل على مسكه تحول إلى شيء ملتهب يضر أصابعه. فالخبرة الأولى تعدلت في الموقف الثاني وأصبحت أكثر انطباقاً على الحقيقة ومع ذلك فليست هذه الخبرة نهائية فقد يلاحظ الطفل في موقف ثالث العلاقة بين انطفاء المصباح وإظلام الحجرة وإضاءة المصباح وإضاءة المكان، ويضيف هذا الإدراك معاني جديدة لما تعلمه الطفل في الخبرة السابقة، فالمصباح ليس فقط مصدر ألم، وإنما له وظيفة نافعة، وفي موقف آخر قد يدرك الطفل العلاقة بين هذه الوظيفة والمادة التي هي مصدر الإضاءة كالكهرباء ويعرف أن المصباح لا يضيء بنفسه ولكن بالكهرباء، وقد يقوده هذا إلى بحث مصادر هذه الكهرباء وطبيعتها مما يرتبط بمعارف ومعلومات متشعبة تحتاج إلى كثير من التوجيه. وهكذا تستمر الخبرة في ترابطها بخبرات أخرى متغيرة بتغير الظروف التي يعيشها الفرد، وبفعالية التوجيه الذي يخضع له. وفي هذا كله يحدث ما يسمى بتعديل الخبرة وإعادة تنظيمها وتركيبها[1]

وباعتبار أن الخبرة هي أحد عوامل تطور فكر الإنسان، فإنه يجب الاهتمام بالمنهج بحيث يكون مفيداً لتطور فكر المتعلم، وذلك عن طريق اختيار أنشطة مناسبة لحاجات المتعلم ومتطلبات المجتمع، بالإضافة إلى وضع استراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية القدرات والميول والاتجاهات السليمة لدى المتعلم، واختيار وتنظيم محتوى خبرات التعلم بحيث يشتمل على مستويات مختلفة عديدة مما يتيح فرصاً للاختيار لدى المتعلم، لذلك يجب على واضعي المنهج الحسم عند اختيار الخبرات المتمثلة في محتوى المواد الدراسية التي يضمها المنهج. بحيث تشمل مضامين ترتبط بوظائف المدرسة

---

(1) محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المنهج، ط 2، مرجع سابق، ص 34.

في المجتمع، وأن تنبثق من دراسة حاجات المجتمع ومن دراسة عملية التعلم ومن تحليل المعرفة وطبيعة المادة الدراسية بشرط أن تتوافق جميعها في نسق واحد لتكون الخبرات مفيدة[1]

وبصفة عامة ينبغي أن تتحقق الشروط التالية لضمان أن تكون الخبرات مفيدة:

- يجب أن تواكب محتويات المنهج المعرفة العلمية المعاصرة حتى لا تتخلف بعض موضوعات المنهج مما يجعلها غير ذات قيمة أو أهمية فيتم نبذها ويتم إخراجها من المنهج.
- يجب أن تهتم الموضوعات المدرسية بالأفكار الأساسية والمفاهيم وطرق التفكير التي تنظم الوقائع والأحداث العلمية.
- يجب أن ترتبط دلالة المعرفة بالطريقة العلمية[2]
- يجب التأكيد على طريقة البحث والاستقصاء للعمل على ملاءمة خبرات المنهج لاستعدادات المتعلمين من حيث:

1 ـ قدرات المتعلمين:

ويتم ذلك عن طريق تنويع خبرات المنهج بما يسمح لكل متعلم بالانتقاء بما يتناسب مع ميوله وقدراته، اهتماماته، ومن ثم تقل احتمالات فشل الكثيرين وتزداد قابليتهم للاستزادة من العلم والاستغراق فيه ومعنى ذلك أنه ليس بالضرورة أن يدرس جميع المتعلمين في مرحلة تعليم معينة (مثل مرحلة التعليم المتوسط) منهجاً واحداً، فهناك المناهج النظرية العلمية وهناك المناهج العملية المهنية، والمناهج العلمية التطبيقية كالصحية والهندسية وغيرها

---

(1) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 141.
(2) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 142.

فلا يجب أن يكون نمطاً موحداً في المناهج لمرحلة تعليمية معينة لأن المجتمع يحتاج إلى تنويع في المواطنين كل حسب قدراته، فضلاً عن أن ذلك التنوع يتيح لكل فرد نمواً مستمراً دون عوائق توضع في سبيله[1]

2 ـ خبرات المتعلمين الحياتية:

وذلك بإتاحة الفرص المتكافئة أمام جميع المتعلمين للمشاركة في اختيار الخبرات التعلمية والأنشطة المدرسية والتخطيط لها وتحمل مسؤوليات التنفيذ إلى أقصى حد تؤهلهم له مواهبهم وقدراتهم وعلى النحو الذي يتلاءم مع متطلباتهم الحياتية دون تمييز بينهم على أساس الجنس أو العقيدة أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي[2]

3 ـ حاجات وميول المتعلمين:

حيث يمكن تحديد حاجات المتعلمين لتصبح أحد المصادر الهامة لانتقاء خبرات المنهج التربوية عن طريق الملاحظة، وتسجيل تلك الملاحظات وتحليلها، أو عن طريق المقابلات الشخصية المخطط لها بدقة، كذلك يأتي التعرف على حاجات وميول المتعلمين من خلال المناقشات التي تجري في قاعة الدرس، ودراسة السجلات والبطاقات التبعية المدرسية، ودراسة تتبع الحالة، وإجراء البحوث والدراسات الميدانية[3] وذلك من أجل العمل على ملاءمة خبرات المنهج لاستعدادات المتعلمين.

علاقة المنهج بالخبرة:

لكي تكون للمنهج فاعلية مثمرة في اكتساب الخبرات المربية فإنه يتطلب

---

(1) أحمد حسين اللقاني، ص 136.

(2) المرجع السابق، ص 138.

(3) علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 108

أن يراعى في هذا المنهج ما يلي:

1 - الاستمرار: وذلك بإيجاد علاقة بين عناصر المنهج الرئيسية، فمثلاً: إذا كان ضمن أهداف تدريس الرياضيات مساعدة المتعلم على فهم واضح وصحيح عن مفهوم «المجموعة» فإنه من الضروري تناول هذا المفهوم المرة تلو المرة في مقررات الرياضيات المختلفة. كما يمكن مراعاة الاستمرارية في المنهج عن طريق فحص العلاقات الرأسية لخبرات التعلم عند تنظيمها، ويقصد بالعلاقات الرأسية لخبرات التعلّم علاقات هذه الخبرات خلال سنوات الدراسة[1]

ومن الأمثلة على ذلك فحص العلاقات الرأسية بين خبرات مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم المتوسط في دراسة مادة الهندسة. ومن الواضح أن الاستمرار يساعد على تنمية مهارات المتعلم، واتساع وعمق المعرفة بالإضافة إلى اكتساب الاتجاهات والقيم المرغوبة.

2 - التكامل: ويقصد به إيجاد علاقة أفقية بين عناصر المنهج وكذلك علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية[2] وذلك بمراعاة التكامل بين مقررات المواد الدراسية المختلفة والأنشطة وأساليب التدريس والتقويم، كما يجب مراعاة التكامل بين موضوعات المواد الدراسية المختلفة، فمثلاً: لدراسة موضوع الوراثة في مادة التاريخ الطبيعي يجب دراسة موضوع الاحتمالات في الرياضيات، لمساعدة المتعلم على تحقيق نظرة موحدة متسقة لديه، وعلى توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج. كذلك للإسهام في إثارة الدافعية لدى المتعلم، وتوفير الوقت والجهد على

---

(1) رالف تايلور، أساسيات المناهج، ترجمة أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، 1971، ص 104.

(2) صالح هادي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 196.

المتعلم بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل مادة معزولة عن المواد الدراسية الأخرى.

3 ـ التتابع: ويقصد به أن تكون كل موضوعات المنهج في تتابع بحيث تخدم بعضها البعض مع مراعاة أن تؤدي إلى اتساع وتعمق أكبر للمعلومات التي تتضمنها. فمثلاً في الرياضيات قبل دراسة موضوع المساحات يجب دراسة موضوع الجذر التربيعي. وقبل دراسة موضوع الإنشاءات الهندسية يجب دارسة خواص كل من المستقيم والزاوية بأنواعها والأشكال الهندسية كالمثلث والمربع ومتوازي الأضلاع والدائرة، وغيرها من الموضوعات.

4 ـ التراكم: ويقصد به تنظيم الخبرات التعليمية بحيث يعزز بعضها البعض الآخر لكي تحدث أثراً تجمعياً، أو تراكمياً يؤدي إلى إحداث تغييرات عميقة في المتعلم[1] فمثلاً عند دراسة مفهوم العدد فإن المتعلم يدرس هذا المفهوم ببساطة في بداية مراحل التعليم (مرحلة التعليم الأساسي) حيث يدرس الأعداد الطبيعية التي تتكون من (1، 2، 3، .) ثم يأتي في الجزء الثاني من مرحلة التعليم الأساسي ويدرس مفهوم العدد بشيء من التوسع والعمق حيث يدرس الأعداد السالبة بالإضافة إلى الأعداد الموجبة التي تكون على الصورة (0، ± 1، ± 2، ± 3، .)، ثم يدرس في مرحلة التعليم المتوسط مفهوم العدد بأكثر عمقاً وتوسعاً فيكون مفهوم العدد على صورة الأعداد المركبة والتي تشمل الأعداد الحقيقية والأعداد غير الحقيقية (التخيلية)، والتي على الصورة (أ ± ب ت) حيث كل من أ، ب يمثل أعداداً حقيقية بينما ت هي رمز لعدد تخيلي $=\sqrt{-1}$.

---

(1) عبد الملك الناشف، في تخطيط المنهج وتطويره، منشورات معهد التربية، عمان، أونروا - يونسكو 1983، ص 20.

5 ـ التوازن: وذلك بتحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكلوجي للتعلُّم، أي بمراعاة الترتيب الذي يتمشى مع طبيعة ومنطق المادة من جهة، ومع مستوى المتعلم وخصائصه من جهة أخرى، ومراعاة أن تقوم طرق التعلم اللازمة لكل حلقة من حلقات الترتيب على أساس التطور من أجل تحقيق التوازن الذي يتمثل في التنظيم الذاتي لدى المتعلم، باعتبار أن التنظيم الذاتي يتم عن طريق التمثيل والملاءمة، فالتمثيل هو معالجة وإدماج المعلومات في البنية العقلية للفرد، بينما الملاءمة هي التوفيق بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة عند الفرد. فإذا ما تحقق التوازن لدى المتعلم تكونت لديه الخبرة.

6 ـ التمركز وهو أن يكون هناك مركز أو محور أو نقطة ارتكاز يتمركز حولها المنهج والخبرة. ومن المعروف أن المنهج بمفهومه الحديث يوجه اهتمامه وتركيزه حول كل من المعرفة والمتعلم والمجتمع من أجل تكوين خبرات مواطنه صادقة ومعاصرة للمتعلم.

مما سبق يتضح أنه لكي تكون المناهج التربوية ذات فاعلية إيجابية مثمرة في اكتساب الخبرات التعليمية، فإنه يجب أن تبنى على أساس خبرة الحياة الواقعية للتعلم بشرط أن تفهم هذه الخبرة فهماً عميقاً، وأن تنظم بجدية وإخلاص في الميدان العملي. وأن المعيار الصحيح والسليم لضبط تربوية الخبرة، وتأديتها لأهدافها على أكمل وجه وفي أحسن صورة، هو حين تبنى عليها المناهج واستمرار نمائها المجدي والمرغوب فيه في الطريق المرسوم لها، هذا الاستمرار باعتباره عاملاً هاماً لتجديد واقع المتعلم ولتطوير شخصيته، وبذا يبتعد في تعلمه عن مجرد نقل خبرات الآخرين مما يحقق معنى التعلم الجوهري المعاصر الذي يهدف أولاً وأخيراً إلى إكساب المتعلم القدرة على التجديد والابتكار[1] من أجل منفعة الفرد والمجتمع

(1) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 136.

وفي ضوء مفهوم طبيعة الخبرة وعناصرها فإن ما يتصوره البعض عن الخبرة باعتبارها مرادفة للمعرفة يعد تصوراً خاطئاً، فالمعرفة ليست إلا أحد مكونات الخبرة، وهي وسيلتها من أجل توصل المتعلم إلى نواتج تعليمية مرغوب فيها، وبالتالي فإن تركيز المناهج في مراحل التخطيط والبناء والتنفيذ والتطوير على المعرفة لذاتها يعد تعبيراً عن فهم خاطىء لطبيعة ما يمكن أن يسمى بالخبرة، باعتبار أن الخبرة موقف تدور فيه تفاعلات في عديد من الاتجاهات وبين العديد من الأطراف، وبالنظر إلى كم وكيف عائد هذه التفاعلات يمكن الحكم على مدى نجاح المنهج الذي يتكون من خبرات عديدة[1]

---

(1) حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 51.

أسئلة الفصل الثاني

1 ـ إن المواقف التي يتعرض لها الفرد يتفاعل معها بدرجات متفاوتة، وتنتظم جميعها في وحدة متماسكة في بنية شخصيته لتساعده على فهم الظروف والمشكلات والتغيرات التي يواجهها بتكوين الخبرة، اشرح هذه العبارة موضحاً طبيعة الخبرة وتأثيرها على استفادة الفرد المتعلم ومدى تقبله لموقف ما.

2 ـ ما هي أنواع الخبرة؟ عرف كلاً منها مسترشداً بمثال يوضح أهمية اكتساب كل نوع.

3 ـ إن التعليم عن طريق الخبرات الحسية هو أفضل أنواع التعليم، ولكي تكون الخبرة المباشرة هادفة يجب أن تتوفر فيها عدة شروط، اذكرها، ثم اشرح أسباب صعوبة توفر الخبرة المباشرة.

4 ـ إن للخبرة المباشرة صعوبات أدت إلى ضرورة استخدام أنواع عديدة من الوسائل التعليمية، وضح أنواع الوسائل التعليمية، كل حسب استخدامه بما يتناسب مع الموقف التعليمي. ثم اشرح الشروط التي يجب أن تتوفر في الوسيلة التعليمية.

5 ـ إن الخبرة ذات علاقة وثيقة بالمنهج، وإن الخبرة المباشرة تؤكد وتدعم الخبرة غير المباشرة التي تتمثل في محتوى المنهج اشرح كيف يمكن تنظيم محتوى المنهج في ضوء ما سبق؟

6 ـ اشرح فوائد الوسائل التعليمية في العملية التعليمية.

7 ـ لكي يستفيد الفرد المتعلم من الخبرة المربية في تعديل سلوكه وزيادة

قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها، يجب التعرف على عناصر هذه الخبرة، اشرح هذه العناصر.

8 ـ لقد استخدم جانييه أسلوباً معيناً لإتمام عمليه التعلم والتمكن، أذكر هذا الأسلوب، موضحاً كيف تم ذلك؟

9 ـ من أجل تحقيق الأهداف التربوية التعليمية، يجب أن تساعد الخبرة التربوية بنوعيها على عدة أشياء للمتعلم، وضحها.

10 ـ اذكر ما هي معايير الخبرة التربوية؟ ثم اشرح أربعة منها.

11 ـ اذكر ما هي شروط استمرارية الخبرة؟

12 ـ إن التغير والتطور، أحد المعايير الهامة التي يجب أن تتوفر في الخبرة التربوية. اشرح هذه العبارة مسترشداً بمثال يوضح ذلك.

13 ـ لضمان أن تكون الخبرات مفيدة ينبغي أن تتوفر فيها عدة شروط. وضحها.

14 ـ عرف ما يلي:

1 ـ استمرارية الخبرة.

2 ـ أسلوب تحليل المهمة.

3 ـ التوازن في المنهج.

4 ـ الخبرات المفيدة.

15 ـ يجب التأكيد على طريقة البحث والاستقصاء للعمل على ملاءمة خبرات المنهج لاستعدادات المتعلمين من حيث قدرات وحاجات وميول المتعلمين وخبراتهم الحياتية اشرح هذه العبارة.

16 ـ وضح الشروط التي يجب أن تراعى في المنهج لكي تكون له فاعلية

مثمرة في اكتساب الخبرات.

17 - ضع علامة (✓) أما العبارة الصحيحة وعلامة (X) أمام العبارة الخطأ مع ذكر السبب فيما يلي:

أ - لكي تكون الخبرات مفيدة يجب أن يتوفر فيها التكامل. ( )

ب - لكي تكون الخبرة مستمرة يجب أن تكون متغيرة ومتطورة. ( )

جـ - تتمثل الخبرات التعليمية في محتوى المنهج. ( )

د - لا يؤثر الانتقال المفاجىء في تعليم الخبرات على اكتساب الخبرات. ( )

هـ - يجب أن تهتم المدرسة بتقديم الخبرات المباشرة أكثر من تقديم الخبرات غير المباشرة. ( )

و - تتمثل عناصر الخبرة في إنجاز عمل ما والإحساس برد الفعل أو النتيجة والربط بين العمل والنتيجة. ( )

ز - من شروط اختيار الوسيلة التعليمية أن تساعد على التذكر وعدم النسيان. ( )

ح - يختلف الأفراد في الخبرات التي يمر بها كل منهم نتيجة لاختلاف تفاعلهم مع البيئة. ( )

ك - من شروط اكتساب الخبرة أن تتسم بالاستمرار والتواصل ( )

ل - التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكلوجي للمتعلم هو أحد متطلبات المنهج لاكتساب الخبرات. ( )

الفصل الثالث

أسس بناء المناهج

- الأساس الفلسفي
- الأساس الاجتماعي والثقافي
- الأساس النفسي
- الأساس المعرفي

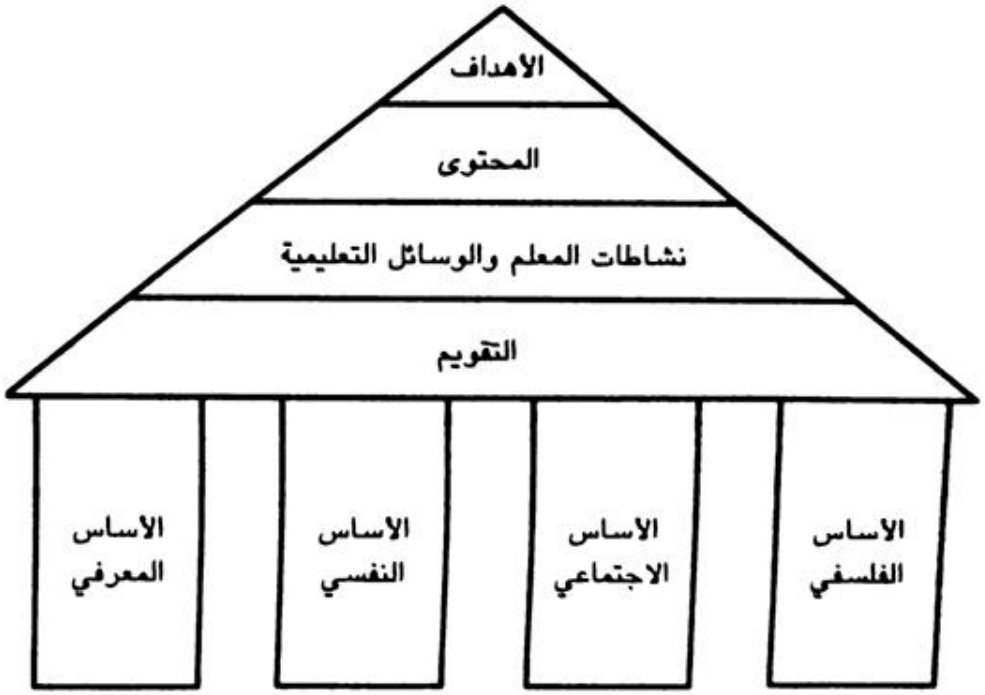
مقدمة

تقوم المناهج الدراسية في كافة مستوياتها التعلمية. على فلسفة وثقافة وحاجات وآمال وقيم وطبيعة المجتمع وطموحاته العلمية التي يرجو تحقيقها في أبنائه، لذلك تختلف المناهج الدراسية من مجتمع إلى آخر، بل وتختلف أيضاً في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى حسب متطلبات ذلك المجتمع، وعليه أصبح لا يمكن نقل أي منهج من مجتمع ما إلى آخر إلا بعد دراسات علمية عميقة تختار ما يتناسب وطبيعة ومتطلبات المجتمع المنقول إليه المنهج، إذ أن كل منهج دراسي يعكس الطموحات المستقبلية لأبناء مجتمعه. وعليه فإن سعى بعض المجتمعات النامية إلى نقل مناهج الدول المتقدمة وتقديمها إلى أبنائها بحجة أنها مناهج متطورة يعد خطأ من الناحية العلمية والعملية فضلاً على ما يترتب عليها من أخطاء تؤثر على بنية المجتمع وفلسفته وأهدافه التي يرمي إليها.

فالمنهج الدراسي هو المسؤول عن إكساب أبناء المجتمع مبادىء ومفاهيم ومعارف وقيماً واتجاهات ومهارات وأساليب تفكير تجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية ومواجهة مشكلات الحياة، وذلك عن طريق المدرسة بكل ما تشمله من تجهيزات وإمكانيات مادية وبشرية.

وعليه يجب أن يبنى المنهج على أسس ودعائم علمية تشمل جميع الجوانب المتصلة بالمتعلم والمجتمع والمعرفة التي تتجسد في الأساس الفلسفي الذي يمد المنهج بالأهداف والقيم وأساليب البحث الفلسفي حول طبيعة المتعلم والعقل والمعرفة والكون والله، والأساس الاجتماعي وهو ما يتعلق بطبيعة المجتمع وما يكمن فيها من ثقافات ومواهب ومسؤوليات نحو

المجتمع، والأساس النفسي وهو ما يتصل بالمتعلم وطبيعة نموه الجسدي والعاطفي والعقلي، وأخيراً الأساس المعرفي، وهو ما يتصل بطبيعة عملية التعلم عند المتعلم وتأثير عملية التعليم على هذا التعلم، ويمد المنهج بطرق التعليم والتعلم وأساليب اختيار الوسائل التعليمية من مواد وخبرات وأدوات وتنسيقها وتقويمها، وذلك كما يتضح من الشكل الآتي:



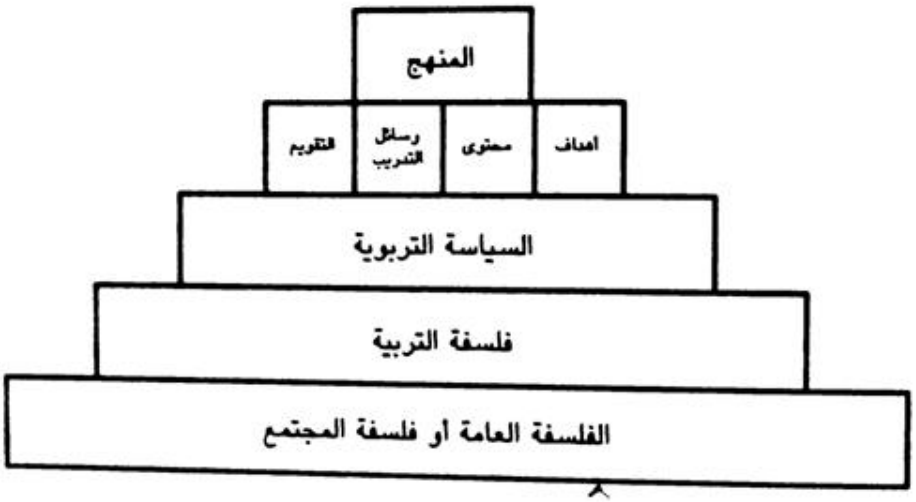
شكل (5) يوضح أسس بناء المنهج

ويمكن توضيح هذه الأسس كلاً على حدة فيما يلي:

أولاً ـ الأساس الفلسفي للمنهج:

لكي يتم تحديد الأساس الفلسفي للمنهج يجب التعرف على مفهوم الفلسفة ومفهوم فلسفة المجتمع ومفهوم فلسفة التربية وما ينبثق عنها من سياسة تربوية بانعكاساتها على المنهج وما يشمله من محتوى وطرق ووسائل تدريس وتقويم في ضوء تحقيق أهدافه، وذلك باعتبار أن الفلسفة العامة أو فلسفة

المجتمع هي التي تحدد فلسفة التربية، وفلسفة التربية هي التي تحدد السياسية التربوية، والسياسة التربوية هي التي تحدد عناصر المنهج التي تتمثل في أهدافه ومحتواه وطرق ووسائل تدريسه وتقويمه، وذلك كما يتضح من الشكل الآتي[1]:



شكل (6) يوضح العلاقة بين المنهج والأساس الفلسفي

مفهوم الفلسفة:

إن الفلسفة بمعناها الحقيقي الواسع هي نماء الفكر الناضج من خلال النظر والتأمل بهدف الوصول إلى الحقائق، ونتيجة النظر والتأمل في الكون وعمقه تكونت فلسفة الوجود، ومن البحث في العقل وكنهه وقدرته تكونت فلسفة المعرفة، ومن البحث في طبيعة الحق والخير والجمال تكونت فلسفة القيم، وهذه هي أهم مجالات البحث والتفكير الفلسفي التي يسميها بعضهم الفلسفة العامة[2]

(1) صالح هندي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 119.
(2) صالح دياب هندي، وآخرون، أسس التربية، ط 1، عمان - الأردن، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، 1989، ص 154.

ولا شك أن هذه المجالات التي تمثلت في البحث والفكير الفلسفي تقع ضمن اهتمامات المناهج التربوية في بنائها على أسس فلسفية تربوية سليمة، تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها المجتمع.

وبما أن المدرسة إحدى المؤسسات التربوية في المجتمع والمسؤولة عن تكوين المعرفة والقيم والمبادىء، والبحث في الطبيعة، فإن ذلك يعني وجود علاقة أكيدة بين التربية والفلسفة، باعتبار أن:

1 ـ التربية تستمد أهدافها من الفلسفة بجوانبها المختلفة في تكوين المناهج الدراسية، وتحدد أنواع السلوك المرغوبة في المجتمع عن طريق التشريعات واللوائح اللازمة لتنفيذها.

2 ـ أهداف المنهج تتحدد في ضوء أسس واعتبارات عديدة، وهذه الأسس تسمى بمصادر الأهداف، ومنها فلسفة المجتمع، والمتعلم، ومحتويات التعليم أو طبيعة المواد الدراسية.

3 ـ فلسفة المجتمع تساعد بفضل عملية التحليل في استقراء الأهداف التربوية وحصرها

4 ـ فلسفة التربية ليست سوى تطبيق الفلسفة بجوانبها المختلفة على التربية، وذلك لأن هناك علاقة ذات وجهين بين الفلسفة والتربية، الأول: أن المذهب الفلسفي المختار يمد المنهج التربوي وممارساته بالأهداف العامة، والثاني هو أن التربية لا بد لها من استخدام طريقة البحث الفلسفي في تحليل مشكلاتها وقضاياها التربوية[1]

---

(1) Broudy, Harrys., Building a philosiphy of Education (Second Edition). Englwood Cliffs, N. J: Prentic - Haal.

5 ـ فلسفة التربية تقوم على تكوين نظرة شاملة حول العملية التربوية والفلسفة الاجتماعية ودور المعلم، وحقوق وواجبات الطلاب، وأساليب المعاملة المدرسية من أجل الوصول إلى مناهج تربوية وطرق تدريس ووسائل تعليمية تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف المجتمع في تربية أبنائه.

وباختصار تهدف فلسفة التربية إلى رسم الأسس والمبادىءالتي يجب أن توجه العملية التربوية وهي تطبيق لنظريات المجتمع وأفكاره الفلسفية في ميدان التربية، وبتنظيمها في مناهج تربوية ملائمة[1]

وباعتبار أن فلسفة التربية تتمثل في النشاط الذي تقوم به جماعة من المربين والفلاسفة وغيرهم لإبراز العلاقة بين الفلسفة والتربية، ولتوضيح العملية التربوية وتنسيقها وتقويمها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وتحدياتها التي تبلورها الفلسفة، ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستجيب لها[2] وتنقسم هذه المدارس الفلسفية من حيث أثرها على التربية بوجه عام وعلى المناهج الدراسية بوجه خاص إلى نوعين أساسين هما: الأول الفلسفة الأساسية أو التقليدية والثاني الفلسفة التقدمية، ولكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي وتحديد أهدافه، وذلك كما يتضح فيما يلي

أولاً ـ الفلسفة الأساسية أو التقليدية.

وهي تتمثل في عدد من الفلسفات هي

أ ـ الفلسفة المثالية:

يعتبر أفلاطون (427 ـ 347 قبل الميلاد) أول من نادى بالفلسفة المثالية،

---

(1) هشام الحسن وشفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 76

(2) صالح دياب هندي، وآخرون، أسس التربية، مرجع سابق، ص 156.

ويرى أن المعرفة إما أن تكون حسية موضوعها المادة وهي متغيرة ولا يوثق بها، أو تكون عقلية موضوعها الأمور المجردة تماماً من الحواس، وهي موجودة في العقل ذاته، وليس في العالم المادي، ولا يتطرق إليها الشك وثابتة ثباتاً مطلقاً لا تتغير[1] فهي تقوم على مبدأين متكاملين أولهما أزلية الأفكار ودور العقل الإنساني باعتبار أن الأفكار أزلية وأن عقل الإنسان هو الأداة لتفهم هذه الأفكار، حيث يرى أفلاطون أن الإنسان لا يستطيع أن يوجه أفعاله نحو الخير إلا إذا أدركه، ووظيفة العقل هي البحث عن الحقيقة المطلقة التي ينطوي عليها الكون والتي يتألف منها مثال الخير.

وثانيهما عالم الروح وعالم المادة، حيث يركز هذا المبدأ على حقيقة هامة وهي أن العالم المادي الذي نعيش فيه هو عالم منته، وينبغي الاهتمام بعالم القيم الروحية والمثل العليا لأنها حقائق خالدة وتتمثل في الخير والجمال والحق والدين والأخلاق. وعلى هذا فإن الفلسفة المثالية تفضل عالم الروح على عالم المادة، وتعتبر أن حياة التفكير والتأمل هي المثل الأعلى للحياة الإنسانية، بينما النشاط العملي الذي يقوم به الإنسان فهو أقل مرتبة[2] ومن هذا المنطلق كان لأفلاطون تأثيره في المناهج، حيث يعتبر أفلاطون من أكثر الفلاسفة تأثيراً على المناهج الدراسية الحالية. ففي كتاب «الجمهورية» الذي يعتبر من أشهر كتبه وضح أفلاطون أساس فلسفته من الناحيتين الوجودية والمعرفية وتفاصيل المنهج الناتج عن افتراضاته الفلسفية[3]

ووضح أفلاطون أن هناك ثلاث طرق يمكن للعقل فيها استعادة المعلومات إلى حالة الإدراك الذي يعيشه الإنسان. إذ يمكن أن يسترجع

---

(1) محمد جلوب الفرحان، دراسات في فلسفة التربية، الموصل، جامعة الموصل، 1982، ص 18.

(2) عدنان جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 33.

وجيه هوانة، المدخل في إعداد المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 50.

المعلومات البسيطة بواسطة المثير الحس عن طريق الصدفة، وهي طريقة لا يمكن الاعتماد عليها تماماً.

أما الطريقة الثانية فيمكن استرجاع المعلومات بواسطة معلم ماهر يسأل التلاميذ أسئلة عميقة متلاحقة ذات فكرة جديدة وفائدة علمية، وتسمى هذه الطريقة بطريقة سقراط وهي تعتبر مسلكاً تربوياً هاماً وأساسياً لدى الكثير من المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس. أما الطريقة الثالثة فهي طريقة التأمل، وفيها يمكن للعقل أن يصل إلى مرتبة اللاشعور ويسترجع معرفة الخير والحق، وهي الطريقة التي يصبو إليها منهج أفلاطون من أجل تفتيح العقل وتنقيته من شوائب الشر[1]

وعليه فقد كان منهج أفلاطون يحتوي على أربعة مجالات دراسية هي. الحساب والهندسة والفلك والموسيقى. حيث كان يدرس الحساب في أكثر الأحيان بصورة مجردة لإرغام العقل على استخدام الذكاء لرؤية وفهم طبيعة الأرقام. بحالتها الكاملة. وبالتالي فإن استخدام الحساب في الحياة اليومية كان مرفوضاً في رأي أفلاطون، ولنفس السبب كانت تدرس مادة الهندسة بالإضافة إلى كونها تقود العقل إلى عالم الأفكار الأزلية. وذلك باعتبار أن دراسة الهندسة والحساب تنمي الشعور بالانسجام والتجانس وحب الوصول إلى الحقيقة البحتة.

أما المادة الثالثة في منهج أفلاطون، فهي الفلك ولم تكن تدرس لأهميتها في الملاحة أو قياس الزمن كما هو معروف اليوم، بل من أجل الاستعانة بها على فهم معارف أكبر وأهم مثل معرفة الحركة المطلقة السريعة والحركة المطلقة البطيئة ومعرفة الأرقام التي تمثلها نسبياً فمادة الفلك عند أفلاطون، على الرغم من أن دراستها تبدأ بالحواس، فإنه يجب دراستها في

---

(1) وليد هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، مرجع سابق. ص 51.

مراحل متقدمة من خلال التأمل في الانسجام والتكامل والكمال في حركة الكون نفسها[1]

أما مادة الموسيقى في منهج أفلاطون فلم يكن المقصود منها جعل التلاميذ موسيقيين حرفيين، ولكنها كانت تهدف إلى تنوير العقل وجعله قادراً على إدراك العلاقة والانسجام القائم بين الأرقام والأعداد، وذلك باعتبار أن الموسيقى كحرفة في رأي أفلاطون لا تناسب إلا العبيد والطبقة الدنيا من المجتمع[2]

هذه المواد الأربع، حسب رأي أفلاطون هي أساس علوم المعرفة التي تعد الإنسان للتأمل في الأفكار المطلقة للحق والخير والفضيلة[3]

ب ـ الفلسفة الواقعية:

تعود هذه الفلسفة إلى الفترة التي عاشتها أوروبا في القرون الوسطى وظلت أساساً للتغيرات التي أحدثتها الأجيال المتعاقبة. وتقوم هذه الفلسفة على ثنائية الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة، وعلى الإنسان باعتباره مركز الكون.

حيث ترى هذه الفلسفة أن الحقائق خالدة لا تقبل التغير أو التبديل مهما اختلفت الظروف، فالكون يحتوى على عناصر ثابتة لا تتغير كالمجموعة الشمسية وعناصر متغيرة تدل على تطور الحياة، وهي تتمثل في الإنسان باعتباره مركز الكون، ومحكوماً بقوانين الطبيعة التي يتفاعل معها ويكتسب المعرفة[4]

---

(1) Jowett, B. The Works of Plato. New York: The Dial Press, 1899, p. 55.

(2) وليد هوانة، المدخل في إعداد المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 52.

(3) وليد هوانة، المدخل في إعداد المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 55.

(4) محمد جاسم الفرحان، دراسات في فلسفة التربية، الموصل، جامعة الموصل، ص 29.

وتؤمن هذه الفلسفة بأن الخير موجود ومتأصل في الإنسان منذ طفولته وبوحي إلهي، وأن الخير يلائم بين الإنسان وبيئته. وتتصف القيم عند الواقعيين بأنها ثابتة ومطلقة، وموجودة في قانون الطبيعة.

وينظرون إلى التربية على أنها عملية تدريب للطفل لكي يعيش وفق معايير خلقية ثابتة ويكتسب عادات وفضائل ومعارف تمكنه من التكيف[1]

من هذا المنطلق انبثقت الأهداف التربوية الآتية:

1 - إنتاج أفراد قادرين على معايشة وإدراك حقائق الواقع الذي يتواجدون فيه بسلوك وأخلاقيات واقعية غير متناقضة مع قوانين الحياة المحسوسة حولهم.

2 - أن العلوم الطبيعية هي أبرز أنواع المعرفة المقررة في المناهج الواقعية الأرسطية.

3 - أن خبرات وأنشطة التعلم هي في مجملها حسية عملية تقوم على استعمال المتعلم لحواسه الخمس خلال إنجازها وإدراك المعرفة المنهجية المطلوبة، عن طريق التمارين العملية والشرح العملي والتجارب والمشاريع والزيارات الميدانية والتطبيقات السلوكية والأنشطة التي يقوم بها المتعلم خلال تعلمه الواقعي

4 - أن تقييم التعلم يتم بمعايير ومواصفات واقعية، عملية ومحسوسة، وأن نجاح المتعلم مرتبط بمدى ارتقاء إنجازه لمتطلبات الواقع السلوكية[2]

5 - أن يتم اختيار المعلومات والمعارف التي تشكل محتوى المنهج في ضوء أهميتها وقوتها.

---

(1) محمد جلوب الفرحان، دراسات في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 35.

(2) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 89.

وقد أدى ذلك إلى تأثر المنهج بما يلي:

1 ـ ينظم المنهج على شكل مواد دراسية، وتستمد المادة أهميتها من قدرتها على تقديم الفائدة للحياة الواقعية. كما تعتبر المواد العلمية أكثر أهمية من المواد الأدبية واللغوية وذلك لأن المواد الأدبية والفنون لا تتصف بالموضوعية كالمواد العلمية التي تتناول الظواهر الطبيعية.

2 ـ السير من المحسوس إلى المجرد واستخدام أساليب الملاحظة والتجريب المتمثلة في عملية الاستقراء[1] في التعلم.

جـ ـ الفلسفة الإسلامية:

ترى هذه الفلسفة أن العقل والحواس معاً وسيلتان متعاونتان في الكشف عن طبيعة المعرفة الإنسانية ومكوناتها. وإن المعرفة تتألف من نشاطين رئيسيين: أولهما يتمثل في الآثار الوافدة من العالم الخارجي، وثانيهما يتمثل في فاعلية العقل في تحويل هذه الآثار الحسية إلى معان ومفاهيم وقوانين عقلية سليمة. كما ترى هذه الفلسفة أن المرحلتين الحسية والعقلية ملتحمتان تماماً في عملية المعرفة، فالحواس هي سبيل ما يصل إلى الفكر من معان ومفاهيم واستنتاجات، والفكر يقوم بدوره في تحديد هذه المعاني وبلورتها بدقة.

وبالمقارنة وجد أن الفلسفة الإسلامية تجمع بين الفلسفة المثالية التي ترى أن المعرفة مطلقة وبين الفلسفة الواقعية التي ترى أن المعرفة محدودة بحدود الواقع، فالمعرفة في رأى الفلسفة الإسلامية، محدودة في مواقف ومطلقة في مواقف أخرى، فهي محدودة في إطار حواس الإنسان مصداقاً لقوله تعالى. ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾[2]

---

(1) هشام الحسن، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 85.

(2) القرآن الكريم، سورة السجدة، آية (9).

وهي مطلقة في إطار تأمل الإنسان في النفس والكون وفي ذلك تعميق لدرجة الإيمان بالله تعالى: ﴿وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ٢١﴾[1]، وهذا يؤكد أن المعرفة في الإسلام وحدة متكاملة، هادفة لمعرفة الله والطاعة إلى أمره، وإن الحصول على المعرفة له طريقة متميزة، تتمثل فيما لها من أدوات وضوابط أوجدها الله بقدرته في الإنسان، حتى يكون علمه نافعاً ومعرفته هادية، وذلك كما يشير إليه تعالى: ﴿وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ٣٦﴾[2]

ومن هنا يتضح أثر الفلسفة الإسلامية على التربية فهي تمثل موقفاً واقعياً وسليماً ومتوازناً من المعرفة. ويمكن اعتبارها الأساس في المعرفة التي تقدم للناشئة مضافاً إليها ما صلح من الفلسفات الأخرى في بعض جوانبها، وذلك لأنها تجمع بين الدنيا والآخرة، بقوله تعالى: ﴿وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ﴾[3] وقال الرسول ﷺ: **«اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً»** بناء على ما سبق لوحظ أن أهم سمات وخصائص الفلسفة الإسلامية ما يلي:

1 ـ امتزاج العلم بالعقيدة مما يضمن نفعه وتوجيهه للخير

2 ـ ارتباط العلم بحاجات المتعلم.

3 ـ الاهتمام المتوازن بالروح والعقل والجسم.

4 ـ الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين.

5 ـ الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية في الحياة.

---

(1) القرآن الكريم، سورة الذاريات، آية (21).

(2) القرآن الكريم، سورة الإسراء، آية 36.

(3) القرآن الكريم، سورة القصص، آية (77).

6 ـ الاهتمام بالتعليم في مختلف مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، حيث يقول ﷺ: «اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد»[1]

أثر الفلسفة الإسلامية على المنهج:

يتضح أثر الفلسفة الإسلامية على المنهج في الآتي:

1 ـ يستند المربي المسلم في أداء رسالته إلى توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال أعلام الفكر والأدب والتربية، فيجعل من نفسه قدوة لطلابه ويراعى حاجاتهم واستعداداتهم وما بينهم من فروق فردية. ويربط في طريقته وأدائه بين الفكر والعمل والتطبيق[2]

2 ـ الاستعانة بآراء علماء الفكر والأدب الإسلامي في بناء المناهج، ومنهم أبو حامد الغزالي، الذي يرى عدم الأثقال على المبتدئين في العلم بالتفاصيل غير المجدية، فإن ذلك يدهش العقل ويحير الذهن، ويصرف المتعلم عن الإدراك والاطلاع[3]

ويرى أن التعلم يجب أن يتم بالانتقال من البسيط إلى المركب. فإن العلوم مرتبة ترتيباً طبيعياً وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدريج.

كما يشير الغزالي إلى عبث شحن الذاكرة بالعلوم، ويفضل أن يكوّن المرء لنفسه فكرة عامة عن العلوم، وأن يهتم بالكيف وليس بالكم في تلقي العلم[4]

---

(1) أحمد الفنيش، أصول التربية، مرجع سابق، ص 195.

(2) أحمد الفنيش، أصول التربية، مرجع سابق، ص 196.

(3) عبد السلام هارون، تهذيب إحياء علوم الدين، جـ 1، القاهرة 1975، ص 50

(4) عبد السلام هارون، تهذيب إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ص 51.

3 - اهتمت الفلسفة الإسلامية بالطفولة في داخل المدرسة وخارجها، ورأت أن اللعب نوع من العمل بالنسبة للطفل بل إنه مطبوع عليه بالفطرة، وقد ورد عن ابن مسكويه أحد علماء التربية الإسلامية، أنه ينبغي أن يؤذن للطفل في بعض الأوقات أن يلعب ليستريح من تعب الأدب فاللعب رياضة، والرياضة تحفظ الصحة وتبعد الكسل والبلادة، وتبعث النشاط وتذكي النفس[1]

ثانياً - الفلسفة التقدمية:

تتمثل هذه الفلسفة في كل من:

أ - الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية:

تؤمن هذه الفلسفة بالطبيعة الإنسانية وطبيعة الفرد، وقد انطلقت من مبدأ احترام طبيعة الطفل الخبرة التي نادى بها (جان جاك روسو) على أساس أن كل شيء يبقى حياً طالما لم تمسسه يد الإنسان وإنما ترك ليد الطبيعة، وبالتالي يجب أن يترك الطفل ينمو بطبيعته، وتؤمن له الحرية للقيام بما يرغب دون معوق، لتفادي أية اضطرابات نفسية[2] ومن هذا المنطلق الفلسفي انبثقت الفلسفة التقدمية لتؤكد المبادىء والأهداف التربوية التالية:

1 - إن أساس التعليم هو الخبرة المباشرة التي يكتسبها الطفل من خلال تفاعله مع الطبيعة، ودور المعلم هنا هو دور مشرف بطريق غير مباشر

2 - تؤمن هذه الفلسفة بأن تربية الطفل يجب أن تقوم على حرية الطفل في كل ما يقوم به من أعمال، والطبيعة وحدها هي التي توجهه وترعاه.

---

(1) أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية (الطبعة الثانية) القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1970، ص 236.

(2) عزت جرادات، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 35.

3 ـ تؤمن هذه الفلسفة بأهمية اشتراك الأطفال في وضع القوانين بعد مرحلة تربية معينة، وترفض سيطرة الحكومة على المدارس وتفضل أن تشرف عليها هيئات أخرى يشارك فيها الآباء[1]

ب ـ الفلسفة البراجماتية أو النفعية (التجريبية):

ترى هذه الفلسفة أن المعرفة تستمد من العمل وفي العمل، ويستخدم المنهج العلمي للوصول إلى الحقيقة.

وتعتمد هذه الفلسفة على العقل في حل المشكلات، وترى أن الذكاء هو جوهر نظرية الحق، وذلك باعتبار أن الحق هو ما يستطيع الناس أن يستخلصوه من تجارب حياتهم على أساس المنفعة، حيث ظهرت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية أيام استيطان الأمريكيين للأرض الجديدة. وفي محاولاتهم للتكيف مع الأوضاع الجديدة في حياتهم. ومن هذا المنطلق انبثقت هذه الفلسفة لتؤكد المبادىء والأهداف التربوية التالية:

1 ـ لا تؤمن هذه الفلسفة بوضع أهداف محددة للتربية بل تؤمن بوضع كل شيء للتجريب للتأكد من منفعته.

2 ـ إعداد التلاميذ لحياة المستقبل عن طريق الكشف عن قدراتهم وتنميتها.

3 ـ استخدام الأسلوب العلمي في تنمية خبرة التلاميذ أكثر من اعتمادها على الدراسة النظرية.

4 ـ ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5 ـ التأكيد على التربية الجماعية التي تكسب المتعلم الكثير من العادات السليمة مثل التعاون، وتحمل المسؤولية[2]

---

(1) عدنان جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 36.

(2) عدنان جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 37.

6 - العمل على إيجاد الترابط بين المواد الدراسية ذاتها وبين بيئة المتعلم.

7 - الاهتمام بمشاركة المتعلم في النشاطات ليختبر ويكتشف الحقائق بنفسه بإشراف المعلم. وبذلك لم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة.

8 - الالتزام بالأسلوب الديمقراطي باعتباره أكثر أساليب الإدارة ملاءمة للعملية التربوية، سواء في إدارة المدرسة أو إدارة الصف.

9 - التنوع في طرق التدريس والوسائل التعليمية لتلائم الفروق الفردية بين التلاميذ، ولتنمية قدرات المبدعين[1]

مما سبق يتضح أن الفلسفة البراجماتية تركز على أهمية النتائج العملية المباشرة النافعة للخبرة، بينما الفلسفة الطبيعية تهتم بعملية الخبرة نفسها دون نتائجها، وأن القيمة مرتبطة بعملية الخبرة أو إجرائها لدى الفرد وأن مدى جمالها يتوقف على ذوق الشخص وحكمة بخصوصها[2] أي أن الفلسفة التقدمية برمتها ترى.

1 - أن معارف المنهج عبارة عن خبرات أو تجارب أو مواقف يعايشها أفراد التلاميذ ويدركون من خلالها ماهية وحقائق الأشياء.

2 - أن خبرات أو أنشطة التعلم هي حقيقة أو شبه حقيقية، تقوم على حل المشكلات والمشاريع والمشاهدات والتطبيقات الميدانية أو شبه الميدانية الواقعية.

3 - إن تقييم التعلم يتم عملياً في الغالب من خلال معايير كيفية أي كيف يفكر التلميذ أو كيف يعمل أو كيف يقوم بالخبرة[3]

---

(1) هاني عبد الرحمن، فلسفة التربية، عمان - الأردن، دار الفكرة، ص 180، 181.

(2) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 90.

(3) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 91.

مما سبق يتبين أن للأساس الفلسفي أهمية في اختيار وتحديد أهداف المنهج وخبراته التي تتشكل من مجموعة المعتقدات والقيم والمثل العليا والمبادىء والطموحات وطرق التفكير الخاصة بالمجتمع، بالإضافة إلى مراعاة طبيعة المجتمع وحاجاته الحاضرة والمستقبلية والتحديات التي تواجهه[1]

ثانياً ـ الأساس الاجتماعي والثقافي للمنهج:

يلزم الأساس الاجتماعي تضمين المنهج الدراسي في مجتمع ما دراسة للتراث الثقافي لذلك المجتمع، ودراسة مشكلاته الاجتماعية. وأن يتم ذلك بطريقة عملية نافعة حتى تكون لدراسة مواد مثل التاريخ والجغرافيا، واللغة القومية وآدابها، والتربية القومية والاجتماعية فوائد ثقافية ملموسة[2]

ولكي تكون صورة الأساس الاجتماعي والثقافي للمنهج واضحة، ينبغي تحديد مفهوم كل من الثقافة والمجتمع وعلاقتهما بالمنهج. فالمناهج التعليمية أداة التربية في تكوين واستثمار ثقافات المجتمع المختلفة في تنميته، ونتيجة لتعدد مجالات وأشكال الثقافة، فقد أصبح من الصعب تحديد مفهوم معين لها حيث يؤكد معظم الفلاسفة الاجتماعيون صعوبة تحديد مفهوم الثقافة، فبعضهم يطلق الثقافة على الجانب الفكري من الحياة، وبعضهم الآخر يطلقها على الجانب المادي منها ويرى علماء الاجتماع أن الثقافة ذات مفهوم شامل، ويعرفون الثقافة بأنها جميع أساليب ومظاهر الحياة الاجتماعية السائدة في المجتمع سواء في المجال الفكري أو في المجال المادي، وذلك باعتبارها طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية. وأنها تشمل مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات وطرق التفكير وأساليب الحياة والعرف والفن والنحت والتصوير والأدب

---

(1) [illegible] حمادات، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 108.

محمدي [illegible] إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 51.

والرواية ووسائل الاتصال والانتقال وكل ما توارثه الإنسان وأضافه إلى تراثه نتيجة عيشه في مجتمع معين[1]

من هنا يتضح أن الثقافة وليدة المجتمع، وأنها تختلف من مجتمع لآخر، وهي الأداة التي يستطيع كل مجتمع بها أن يحافظ على كيانه، ويضمن لنفسه الاستقرار والتقدم بالإضافة إلى كونها المرآة التي تعكس طبيعة الشعب وواقعه[2]

ولكن ما هي البنية الأساسية التي تتألف منها الثقافة حسب مايراه علماء الاجتماع؟ إن البنية الأساسية التي تتألف منها الثقافة تتمثل في تقسيم رالف لينتون (1936 ف) الثقافة إلى عناصر افتراضية هي عموميات الثقافة وخصوصياتها وبديلاتها، وذلك كما يلي:

1 ـ العموميات: وهي أساس الثقافة وتشمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والتقاليد والمعتقدات والقيم. وعادة يشترك فيها معظم أبناء المجتمع، وتتمثل فائدة العموميات في أنها:

- توحد النمط الثقافي في المجتمع.
- تعمل على تقارب طرق تفكير أفراد المجتمع واتجاهاتهم في الحياة.
- تؤدي إلى التماسك الاجتماعي الضروري لبقاء المجتمع واستمراره.

ونظراً لهذه الفوائد لعموميات الثقافة، حرصت الدول على نشرها بين جميع أفراد المجتمع على قدم المساواة في مرحلة دراسية بشكل إلزامي ومجاني يتمثل في مرحلة التعليم الأساسي التي تعد قاعدة

---

(1) صالح دياب هندي، وآخرون، أسس التربية، ط 1، عمان، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، 1989، ص 91.

(2) صالح دياب هندي، وآخرون، تخطيط، المنهج وتطويره، مرجع سابق ص 101

التعليم العام[1]

2 ـ الخصوصيات: هذه الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة أو طبقة معينة، وتسمى بالخصوصيات الطبقية، وهي المهارات الفنية وألوان المعرفة الفنية التي تتطلبها المهن المختلفة فتسمى بالخصوصيات المهنية.

3 ـ البدائل: وهي بعض الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للعموميات أو الخصوصيات، ولا يشترك فيها إلا عدد قليل نسبياً من أفراد المجتمع وتنشأ نتيجة اختراع ما أو تأثر بثقافات أخرى، وهي لا تقبل في أول الأمر إلا عدداً قليلاً من الناس وتظل في فترة تجربة، حتى إذا نالت قبولاً عاماً أصبحت من العموميات، أما إذا اقتصر استخدامها على طبقة معينة فإنها تصبح من الخصوصيات. مثل اتباع طريقة جديدة في صناعة من الصناعات أو في إعداد أنواع الطعام أو تربية الأطفال. فهي بذلك العنصر النامي المتجدد من الثقافة الذي يدل على حيويتها ومرونتها فكثرة البدائل في ثقافة المجتمع دليل على تقدمه وتطوره، وقلتها فيه دليل على جموده وتخلفه[2]

المنهج وخصائص الثقافة:

استطاع ميردوك Murdock أحد علماء الاجتماع تحديد. سبع خصائص للثقافة، وهذه الخصائص متداخلة وليست منفصلة وتتمثل فيما يلي

1 ـ الثقافة إنسانية: أي أنها خاصة بالإنسان، فهو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به. لذا تعمل المناهج جاهدة على تنمية تلك الخصائص

---

(1) صالح هندي، وآخرون، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط 5، عمان، دار المجد للنشر والتوزيع، 1987، ص 51.

(2) صالح هندي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 55.

التي تميز الإنسان عن غيره من سائر الكائنات الحية، وأهم تلك الخصائص هي العقل والإرادة، ويتحقق ذلك بإكساب المتعلمين طرق التفكير السليم والعمل على تنمية استعداداتهم[1]

2 ـ الثقافة مشبعة لحاجات الإنسان: وذلك باعتبار أن دراسة التراث الثقافي ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة تزيد من قدرة الفرد على مواجهة مشكلات الحاضر وتعده في ذات الوقت لتحمل مسؤوليات المستقبل. ونظراً لتعدد ميادين الثقافة واتساعها تباينت وجهات نظر المربين من جهة الخبرات التي تقدم للمتعلمين فبعضهم يحدد الخبرات على أساس المناشط التي يقوم بها الناس في حياتهم اليومية أو على أساس حاجات وميول المتعلمين، والبعض الآخر يرى الأخذ بالأسلوب التخصصي.

3 ـ الثقافة مكتسبة: من أهم خصائص الثقافة أنها مكتسبة، فالإنسان بما يمتلكه من ذكاء وقدرة كبيرة على التفكير والابتكار يستطيع أن يغير من أنماط سلوكه وأساليب عمله وعاداته، لذا تقع على المنهج مسؤولية المحافظة على ثقافة الإنسان وحسن الانتفاع بها ويتم ذلك بتقديم ما يناسب المتعلمين من جوانب الثقافة وتهيئة الظروف لإكسابهم الخبرات المتصلة بهذه الجوانب[2]

4 ـ قابلة للانتقال والانتشار الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة، والانتقال الثقافي يساعد الإنسان على فهم أفكار الآخرين من خلال التعليم واللغة ووسائل الاتصال الحديثة كالصحف والمجلات والإذاعة المسموعة والمرئية وشبكات المعلومات في الحاسوب.

---

(1) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 75.

(2) هشام الحسن، شفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق. ص 64.

5 ـ اجتماعية: تمتاز الثقافة بأنها عادات وتقاليد اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين، وهي بذلك تُعَد نوعاً من التوافق والتقارب بين الأفراد. حيث تشترك جماعة معينة من الأفراد في سلوكهم أثناء الحفلات والمناسبات، والتعامل فيما بينهم. ومن واجب المنهج أن يعزز المفاهيم الثقافية السليمة ويبرز العادات الاجتماعية السليمة التي تمثل الأسس الاجتماعية لسلوك الأفراد والجماعات.

6 ـ متطورة ومتغيرة: إن الثقافة في نمو مستمر وتغير دائم فأي تغير في عنصر من عناصر الثقافة يؤثر على غيره من العناصر فمثلاً أي تغير في النظم الاقتصادية يتبعه تغير في النظم السياسية والاجتماعية.

7 ـ الثقافة مترابطة ومتكاملة: تمتاز الثقافة بوجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصرها بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه. ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره، حتى يحقق تكامل الثقافة.

دور الأساس الاجتماعي والثقافي في بناء المنهج:

انطلاقاً من التعريف التربوي العام للمنهج مجموع المعارف والخبرات التي يقررها المجتمع لناشئته لصالح نموها الفردي والاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية وخارجها يعني أن المنهج نتاج ثقافي وأن محتواه ذو طبيعة ثقافية[1] موجهة لتكوين الشخصية الثقافية للمتعلم من خلال تحريره من الارتباط الانفعالي الأولى بالأسرة، والعمل على تنشئته التنشئة الاجتماعية السليمة، ومساعدته على تمثل مستوى من القيم الاجتماعية أعلى من المستوى الذي يستطيع تعلمه في الأسرة. مما يساعد على إيجاد قدر مشترك من الثقافة بين

---

(1) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 119.

أفراد المجتمع يعمل على تماسكه وخلق لغة مشتركة من التفاهم والتعاون بين هؤلاء الأفراد، وذلك من خلال تضمين المناهج المواقف والخبرات المناسبة لإكساب الفرد الأفكار والعادات والتقاليد وأنماط السلوك التي تكفل له الأساليب المقبولة اجتماعياً لإشباع حاجاته البيولوجية والاجتماعية والنفسية ومسايرة التغير الثقافي[1] من خلال:

1 - التفاعل بين العناصر الثقافية المادية وغير المادية، والتي تتمثل في علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين عناصر الثقافة.

2 - اكتشاف الإذاعة المرئية واستخدامها في أغراض شتى تؤدي إلى سرعة نقل المعرفة والثقافة من مجتمع إلى آخر، وتطور المعلومات فيها.

3 - التعرف على البيئة الجغرافية، مثل تفجر المياه وانحسارها عن مناطق معينة، واكتشاف حقول النفط، وتأثر طبقة الأوزون المحيطة بغلاف الكرة الأرضية، نتيجة للبحوث القضائية، وتأثير ذلك على حياة الأفراد[2]

4 - إدراك النمو التقني والتغيرات الصناعية، والاختراعات العلمية المتنوعة وتأثيراتها المختلفة على قطاعات عديدة كالطب والمواصلات والإنتاج وغيرها.

5 - استخدام نتاج الفكر الإنساني من العناصر اللامادية، كالفلسفات والإسهامات الحديثة في المجالات المعرفية الأخرى كالفنون والآداب والعلوم.

ولكي يكون للأساس الاجتماعي الثقافي دور في بناء المنهج، يجب ما يلي

---

(1) صالح دياب هندي، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 113.

(2) حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المنهج وتطويرها، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1987، ص 127.

1 ـ مراعاة المنهج لما يطرأ على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية، وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرناً بحيث يسهل تكيف موضوعاته للتغيرات التي تحدث.

2 ـ مساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات سليمة نحو ظاهرة التغير الثقافي، حتى يتقبلوا أي تغير ثقافي يطرأ.

3 ـ تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على أن يكونوا هم أنفسهم من عوامل التجديد الثقافي والتقدم الاجتماعي حتى لا يشدهم إلى الخلف تيار التخلف الثقافي.

4 ـ مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التغيرات الثقافية والنتائج التي تؤدي إليها.

5 ـ مساعدة التلاميذ على كشف ما في ثقافتهم من عيوب وسبب ذلك، ومعرفة النتائج الضارة المترتبة عن هذه العيوب[1]

مما سبق يتضح أن الثقافة هي مرآة المجتمع ـ أي مجتمع، ومحتواها المعنوي والمادي الذي يشكل في الواقع هوية المجتمع المحلية والعالمية التي تنعكس على المناهج الدراسية في ذلك المجتمع فلا يوجد مجتمع بدون ثقافة أو ثقافة بغير مجتمع، لأنه عند التحدث عن المجتمع بأنه مجموعة من الناس تعيش في بيئة محددة، له أهداف معينة يتعاون أفراده بشكل متضامن لتحقيقها. فإن هذا يشير ضمنياً بأن هناك ثقافة محلية مميزة لها توجه أهداف وأساليب حياتها وتصف شخصيات أفرادها بمواصفات مختلفة عن غيرها لدى المجتمعات الأخرى[2]

---

(1) الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، مرجع سابق، ص 67.

(2) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 113.

ثالثاً ـ الأساس النفسي في بناء المنهج:

لقد تأثرت العملية التربوية من حيث مفهومها وأهدافها وعملياتها بطبيعة النظرة إلى المتعلم وعملية تعلمه، وهذا ما يقصد به الأساس النفسي في بناء المنهج. فقد اختلفت النظرة إلى المتعلم عبر العصور، وأصبح ينظر إليه على أنه كائن إنساني يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه والعناية، وفي ضوء هذه النظرة أصبحت المناهج موجهة اهتمامها نحو مساعدة المتعلم على تنمية شخصية، تنمية اجتماعية تساعده على تحقيق التكيف الإيجابي مع بيئته ومجتمعه، كما اهتمت بالمتعلم من حيث كونه ينمو جسمياً وعقلياً وانفعالياً وروحياً بالإضافة إلى نموه اجتماعياً، وأن هذا النمو يتأثر بمجموعة من العوامل الوراثية والبيئية، ويتصف بالاستمرار. وأن كل متعلم كائن مستقل قائم بذاته وذلك لوجود فروق فردية بين المتعلمين في عملية نموهم، وبالتالي في عملية تعليمهم، ولقد كان لهذه المبادىء انعكاساتها على العملية التربوية فأصبحت المناهج موجهة نحو تهيئة فرص النمو المتكامل للمتعلم في جميع الجوانب. فلم تعد المناهج تهتم بتنمية الجانب المعرفي للمتعلم فحسب، وإنما أصبحت مسؤولة عن تنمية شخصيته المتكاملة، وقدراته وحاجاته وميوله السليمة، وهذا ما أدى إلى وجود خصائص إنمائية لكل مرحلة من مراحل التعليم تراعي عند توفير الخبرات التربوية التي تتناسب وحاجات النمو في كل مرحلة. وفي هذا الصدد، ظهرت مجموعات من الاتجاهات التي سعت إلى تفسير عملية التعلم، من أبرزها الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي والإدراكي

أولاً ـ الاتجاه السلوكي:

يرجع الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم إلى نظريات التعلم التي يصرحها علم النفس لتساهم في تقديم الحلول لمشكلات التعلم وتوجه الانتباه إلى أفضل الظروف التي يجب أن تتوفر لتحقيق تعلم فعال، وهذه المساهمة يمكن تلخيصها فيما يلي

1 ـ نظرية تورندريك (المحاولة والخطأ):

جاءت هذه النظرية نتيجة الجهود التجريبية التي أجراها تورنديك على القطط، وتسمى كذلك نظرية الاختيار والربط، وترى أن التعلم عند الحيوان والإنسان يتم عن طريق المحاولة والخطأ، فإذا وضع الكائن الحي في موقف جديد ينطوي على مشكلة، فإنه يبدأ بالقيام باستجابات متنوعة عشوائية غالباً إلى أن يصل إلى استجابة ناجحة تحل الموقف وتوصل الكائن إلى الهدف. ومن أهم التجارب التي أوصلت تورنديك إلى هذه النتائج هي تجاربه على القطط التي تحرم من الطعام فترة كافية لتقوية دافع الجوع لديها[1].

وقد ساهمت هذه النظرية بلفت الانتباه إلى ضرورة التعلم القائم على النشاط الذاتي بدلاً من التعلم القائم على الإلقاء، وإلى أهمية الدافعية، وجعل المادة مرتبطة بدوافع المتعلم لتثيره إلى النشاط. وأكدت على أهمية تمييز الاستجابات ووضوحها بحيث يميز المتعلم بين الاستجابة الناجحة وغيرها من الاستجابات غير المناسبة، فالأخطاء يجب أن تشخص وتحدد من قبل المتعلم ليتجنبها ويحقق بذلك خلفية علمية تعزز موقفه في مواجهة مواقف مشابهة. كما بينت هذه النظرية أهمية التعزيز الذي يتفق مع قانون الأثر، ووجهت الأنظار إلى الابتعاد عن العقاب واستخدام الثواب في تقوية العلاقة بين المثير والاستجابة الناجحة. وأوضحت أهمية توفير الاستعداد لدى المتعلم، وتحديد الهدف المطلوب تحقيقه والوصول إليه. بالإضافة إلى الاهتمام بالمعاني، وتركيز الانتباه واتخاذ الموقف المناسب من قبل المتعلم[2]

2 ـ نظرية الإشراط الكلاسيكي (لبافلوف)

يعود الفضل في مساهمة نظرية التعلم بالإشراط في العملية التعلمية أصلاً

---

(1) فاخر عاقل، نظريات التعلم، بيروت، دار العلم للملايين 1973، ص 145.

(2) هشام الحسن، شفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 20.

إلى العالم الروسي بافلوف Pavlov (1849 ـ 1936). الذي كان يجري تجاربه على الكلاب لدراسة الإفرازات الهضمية، حيث أدت هذه التجارب إلى اكتشاف مبدأ التعلم بالإشراط. ويطلق عليه اسم الإشراط الكلاسيكي لتمييزه عن الدراسات التي تناولت الإشراط فيما بعد وبخاصة نتيجة جهود سكنر وغيره من علماء النفس السلوكيين الذين جاءوا بعد بافلوف وواطسون.

وقد وضح بافلوف العمليات التي يخضع لها التعلم الشرطي كما يلي.

1 ـ التعزيز وهو تقديم المثير الطبيعي بعد تقديم المثير المحايد المعد للإشراط بزمن قصير جداً لا يتجاوز ثواني قليلة.

2 ـ التعميم: ويعني نقل الاستجابة من المثير الشرطي إلى المثيرات المشابهة له والتي ارتبطت به في الزمان والمكان.

3 ـ التمييز وهو بعكس عملية التعميم، ويعني التفريق بين المثير الشرطي والمثيرات الأخرى فيستجيب للأول بالاستجابة الشرطية ولا يستجيب للمثيرات الأخرى غير المشابهة له وغير المعززة.

4 ـ الإطفاء ويعني زوال قدرة المثيرة الشرطي على إثارة الاستجابة الشرطية نتيجة عدم التعزيز (الاقتران)[1]

وتتضح أهمية الإشراط الكلاسيكي وتأثيره على المناهج في أنه لفت أنظار المربين إلى مراعاة عدد من الأمور من بينها:

1 ـ أهمية التعزيز في تكوين الأنماط السلوكية المرغوبة لدى المتعلم

2 ـ ضرورة إبعاد المثيرات التي تشتت الانتباه، وإبعاد المثيرات التي لا يرغب في انتقال تأثير المثير الطبيعي إليها والتركيز على إقامة الرابطة بين المثير

---

(1) هشام الحسن، شفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 21، 22.

الشرطي والاستجابة الشرطية التي يرغب تكوينها لدى المتعلم.

3 ـ مساعدة المتعلم على التمييز بين المثيرات بحيث يتمكن من تقديم الاستجابة المناسبة للمثير فيستجيب لبعض المثيرات بالاستجابة الشرطية المرغوبة، ولا يستجيب لبعضها الآخر.

4 ـ مساعدته على تعميم الاستجابة الشرطية المرغوبة، بحيث يتمكن من نقل أثر التعلم والاستفادة منه في مواقف الحياة اليومية.

5 ـ التركيز على أهمية الانفعالات وأثرها في إحداث الإشراط وتعلم الاستجابة الشرطية دون الحاجة لتكرار الاقتران بين المثيرين الطبيعي والشرطي مرات كثيرة.

6 ـ يمكن استخدام مبدأ الإشراط الكلاسيكي في تعديل السلوك عن طريق الإطفاء (عدم التعزيز)، والإشراط المضاد الذي يؤدي إلى فك الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية بحيث يمكن مثلاً إزالة المخاوف الموجودة لدى المتعلم لمثيرات لا تثير الخوف أصلاً كالخوف من المدرسة.

7 ـ الاهتمام بالدافع، حيث يصعب التعلم دون دافع أو رغبة، وحيث إنها تثير الانتباه وتولد الاهتمام بعملية التعلم، وتزيد من ميل المتعلم إلى بذل النشاط الذاتي[1]

3 ـ نظرية الإشراط الإجرائي (سكنر Skinner):

يميز سكنر في التعلم بين نوعين من السلوك كل منهما يتم تعلمه بصورة تختلف عن الآخر، وهما السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي.

---

(1) هشام الحسن، شفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 24.

فالسلوك الاستجابي هو أفعال أو استجابات تحدث نتيجة مثيرات مباشرة تسبقها، وهو سلوك لاإرادي، ويتضمن ردود أفعال انعكاسية ارتبطت بمثيرات عن طريق عملية الإشراط، أي الاقتران بين مثير إشراطي ومثير طبيعي بحسب مبدأ الإشراط الكلاسيكي.

أما السلوك الإجرائي فيتم تعلمه بطريقة تختلف عن الإشراط الكلاسيكي ويسميها سكنر بالإشراط الإجرائي، وهو عبارة عن أفعال يجريها الكائن إرادياً ومن تلقاء ذاته، دون أن يكون متأثراً بمثيرات محددة، مثل المشي والكلام، فهي تعتبر أفعالاً إرادية وليست أفعالاً انعكاسية كالسلوك الاستجابي[1]

وقد تركت نظرية سكنر آثاراً واضحة على المناهج من بينها:

1 - إبراز أهمية التعزيز في تمكين المتعلم من تحقيق الخبرة العلمية التي تساعده على إدراك الخطأ والصواب، وتصحيح سلوكه وتعديله.

2 - تنبيه المعلم بالاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين لتمكين المتعلم من السير في البرنامج التعليمي بما يتفق مع قدراته ومهاراته وميوله السليمة.

3 - الاهتمام بالدافعية، فالدافع يولد لدى المتعلم الميل نحو التعلم الإجرائي للمادة الدراسية ثم يتبعه التعزيز الذي يؤدي إلى السلوك الإجرائي المطلوب.

4 - ظهور أسلوب تشكيل السلوك الذي يستخدم في تشكيل سلوك المتعلم بصورة فعالة بالتدريب الذي يحتاج إلى مهارة في تحديد نوع المعززات المناسبة وتحديد السرعة التي يجب أن يتم فيها التعلم. ويستخدم هذا النوع من أساليب تشكيل السلوك في التعليم المبرمج وتدريب المتخلفين عقلياً والمعاقين وفي برامج محو الأمية.

---

(1) هشام الحسن، شفيق فايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 25.

مما سبق يتضح أن السلوكيين المعاصرين كان لأفكارهم آثارها الهامة على العملية التربوية في الوقت الحاضر، فالتعلم في نظرهم يمثل حدوث تغيرات أو تعديلات في سلوك المتعلم، ويتم التعلم بصورة أفضل عندما يكون الفرد مندفعاً تلقائياً نحو عملية التعلم ويستفاد من ذلك في ضرورة وضع الأهداف التربوية وتحديدها وصياغتها على نحو سلوكي والاتجاه نحو التعليم المبرمج أو التعليم المصغر، والاهتمام بالتعزيز وإثارة الدافعية للتعلم باعتبارها تطبيقات تربوية للاتجاه السلوكي في التعلم.

كما يستفاد من ذلك في مساعدة المتعلم على تكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو العمل المدرسي بتوفير ظروف نفسية مدرسية بعيدة عن التسلط والعمل على تقوية الشعور بالأمن النفسي.

ثانياً ـ الاتجاه المعرفي الإدراكي:

منذ بداية القرن العشرين اهتمت مجموعة من علماء النفس بدراسة ظاهرة الإدراك العقلي وأهميتها في عملية التعلم، ودفعتهم لتبني هذا الاتجاه وتدعيمه، مثل كوهلر، وبرونر، وأوزابل، وبياجيه، وجانييه.

ويعد (كوهلر) من أبرز دعاة هذا الاتجاه، حيث قام بعدة تجارب توصل من خلالها إلى أهمية الإدراك في عملية التعلم.

ومن أشهر تجاربه تجربة القرد الجائع الذي أدرك العلاقة بين ارتفاع الموز في سقف القفص والقيام بعملية قفز فوق الصندوق يساعده في أخذ الموز، وبهذا الإدراك تم حدوث التعلم.

وبذلك يعتبر كوهلر بداية انطلاق علماء النفس المؤيدين للاتجاه المعرفي الإدراكي في عملية التعليم

وذلك كما يتضح من الآتي

1 ـ نظرية الجشتالت التعلم بالستبصار Gestalt (كوهلر):

ظهرت هذه النظرية نتيجة للجهود التي بذلها عددٌ من علماء النفس الألمان وأهمهم كوهلر سنة 1912.

وكان اهتمامها منصباً على التفكير والمعرفة، ثم توسعت لتشمل الإدراك وحل المشكلات الشخصية وموضوعات علم النفس الاجتماعي والتعلم. وقد ركزت هذه النظرية على الإدراك، باعتبار أن الفرد عندما يواجه موقفاً ما فإنه يعتمد على إدراكه للعلاقات المختلفة الموجودة بين أجزاء الموقف الكلي، التي يؤدي إدراكها إلى الاستجابة الصحيحة، وهو ما يسمى بالاستبصار[1] فالاستبصار هو عملية إدراك العلاقات الموجودة بين عناصر الموقف الكلي. أي أنه يعتمد على الفهم، لذلك فهو أكثر دواماً للمتعلم ومقاومة النسيان[2]

وقد ثبتت أهمية هذه النظرية في تخطيط وتنفيذ المناهج، مما أدى إلى:

أ ـ ضرورة تنظيم المناهج الدراسية بطريقة تمكن المتعلم من تنظيم الموقف الإدراكي بحيث يتمكن من تحقيق الاستبصار أي أدراك العلاقات بين جزئيات الموقف التعليمي

ب ـ تنظيم المناهج بحيث تستخدم الطريقة الكلية القائمة على إدراك الكل ثم الجزء، وذلك بتحليل الكل إلى عناصره.

جـ ـ الاهتمام بالتعلم عن طريق الفهم والاستبصار، لحماية المتعلم من الوقوع في الأخطاء وعدم تكرارها، وذلك عن طريق الاهتمام بجعل المادة المتعلمة ذات معنى حتى لا تخضع للاستظهار.

---

(1) عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في علم النفس، بيروت، دار مكتبة الجمعة، 1969. ص 331.

(2) فؤاد أبو حطب وآمال صادق، علم النفس التربوي، ط 2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1980، ص 235.

د ـ مساعدة المتعلم في إعادة تنظيم الموقف عن طريق إدراك العلاقة بين أجزاء الموقف، فمثلاً إدراك العلاقة بين طول المستطيل وعرضه يساعد في إدراك العلاقة بين المستطيل والمربع فيكشف القاعدة بنفسه ومنها يستطيع أن يحسب مساحة متوازي الأضلاع أيضاً.

هـ ـ التقليل من أهمية التكرار، باعتبار أن التعلم الذي يقوم على إدراك العلاقات والاستبصار ينبع من داخل المتعلم عن طريق وصوله إلى الاستبصار السليم الذي يحل المشكلة التي يواجهها.

و ـ الاهتمام بالتعلم بالاستبصار للكشف عن القدرات الابتكارية والإبداعية.

2 ـ نظرية التعلم بالاكتشاف (برونر):

يعد برونر (Bruner) من أكثر التربويين المؤيدين لطريقة الاكتشاف في التعلم والتعليم. وقد حظيت هذه الطريقة في الآونة الأخيرة بالاهتمام البالغ في العملية التعليمية وجاءت كرد فعل لطرق التعلم التي تعتمد على الشرح والتلقين من قبل المعلم والحفظ والاستظهار من قبل الطالب.

وتعتمد طريقة الاكتشاف على الإدراك لدى المتعلم وتركز على دوره في عملية التعلم وفي اكتشاف المفاهيم والتعميمات في ثلاث مراحل هي:

أ ـ مرحلة العمل الحسي والحركة.

ب ـ مرحلة الصور والنماذج التي تتمثل في المفاهيم والعلاقات.

جـ ـ مرحلة الرموز والاقتراحات المنطقية.

ويأخذ التعلم بالاكتشاف أكثر من أسلوب وطريقة، فقد يكون الاكتشاف موجهاً أو حراً، وذلك تبعاً لتدخل المعلم ودوره في الإشراف والتوجيه للمتعلم

ويعتبر التعلم بالاكتشاف طريقة هامة في حقل تكوين المناهج فمن

مزاياه أنه يتيح للمتعلم فرصة تكوين خبرات متنوعة تمكنه من الوصول بنفسه إلى استنتاج القاعدة وتطبيقها في مواقف جديدة. كما إن إدراك المتعلم العلاقات الخاصة بالموقف التعليمي بنفسه يجعله ذا معنى له مما يساعد على تذكرها ودوام التعلم لفترة أطول. هذا فضلاً عن أن هذه الطريقة تساعد في توفر عنصر التشويق لما تحدثه من متعة في نفس المتعلم عند الوصول إلى الحل. وبذلك استطاع برونر أن يضع نظرية تساعد مخططي المناهج الدراسية في تقديم بنية المادة الدراسية إلى المتعلم بأسلوب حلزوني، بحيث يرقى بالمعلومات في عمقها مع الرقي في المراحل الدراسية المختلفة. أي يتم تقديم المادة العلمية للمتعلم في مراحل تعليمية مختلفة بصورة متكررة ومتدرجة في الصعوبة، وفق ما يسمح به نموه الفعلي في مراحله المختلفة، من أجل تكوين صورة واضحة متكاملة لبنية المادة العلمية لدى المتعلم[1]

3 ـ نظرية أوزابل من التعلم ذي المعنى:

في الخمسينات من هذا القرن ظهر ديفيد أوزابل David Ausubel في مجال التعلم ينادي أن التعليم المباشر هو الطريقة الوحيدة الفعالة في نقل الاكتشافات المتراكمة للأجيال السابقة اللامتناهية لكل جيل جديد، وإن كثيراً من الطرق الحديثة المشهورة ليست فقط غير ذات كفاءة، بل غير فعالة في ترسيخ التعلم ذي المعنى وتتضمن نظرية أوزابل عن التعلم اللفظي ذي المعنى إجراء للتعليم المباشر الفعال. ويعتقد أوزابل أن المحاضرة أو طريقة التعليم المباشرة طريقة فعالة في التعليم، وأن على التربويين تكريس جهد أكثر لتطوير أساليب التعليم المباشر الفعال[2]

---

(1) العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، جامعة قاريونس ـ بنغازي، 1996. ص 78.

(2) فريدريك هـ. بل، طرق تدريس الرياضيات، ترجمة محمد أمين المفتي و حرون. القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، جـ 2، سنة 1989، ص 98.

وقد صنفت هذه النظرية أنواع التعلم في ضوء بعدين أساسيين:

البعد الأول: ويتعلق بطرق تقديم المعلومات، فالمتعلم يكتسب المعلومات عن طريق نوعين من أنواع التعلم هما:

1 ـ التعلم الاستقبالي: وفيه يقدم المحتوى الكلي للمادة المتعلمة بشكله النهائي للمتعلم.

2 ـ التعلم الاستكشافي: وفي هذا النوع لا يعطى المحتوى الرئيسي للمادة المتعلمة للمتعلم، بل يطلب منه أن يكتشفه بنفسه.

والبعد الثاني: ويتضمن الأساليب التي يستخدمها المتعلم لدمج المعلومات الجديدة أو ربطها ببنيته المعرفية، وهي نوعان:

1 ـ استظهارية، وتحدث عندما يقوم المتعلم بحفظ المعلومات أو استظهارها دون أن يربطها ببنيته المعرفية.

2 ـ ذات معنى وتحدث عندما يقوم المتعلم بربط المادة المتعلمة بطريقة منتظمة وغير عشوائية بما يعرفه سابقاً

ويعتمد التعليم ذو المعنى على وجود مرتكزات فكرية ثابتة لها صلة بالمادة المتعلمة وموجودة مسبقاً في البنية المعرفية للمتعلم[1]

ويرى أوزابل أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية مميزة، مثلما كل فرد لديه بنية معرفية تميزه عن غيره. أي أنه هناك تشابه بين بنية معالجة المعلومات في كل من المادة التعليمية وفي العقل البشري. فمثلاً تحتوي مادة الرياضيات والعقل البشري على تنظيم هرمي للأفكار تشغل فيه الأفكار الأكثر شمولاً

---

(1) د. يد أبو رينة، الرياضيات ـ مناهجها وأصول تدريسها، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، 1982، ص 84.

موضع القمة ثم تندرج تحتها الأفكار الأقل شمولية والشديدة التباين، وحيث إن كل مادة تعليمية لها بنيتها الخاصة بها، ففي رأى أوزابل أنه لا يجب تدريس المواد اعتماداً على مبدأ التكامل بينها بل يجب تقديم كل مادة بمفردها، لأنه لا يوافق على التكامل بين المواد الدراسية مثل الأحياء والفيزياء والكيمياء في مقرر واحد، كما يعتبر أن دمج مادتين معاً وتدريسها سوف يغير معالم تلك البنية الخاصة بالمادة أمام المتعلم.

ولهذا فقد أكد أوزابل مبدأين أساسيين لتنظيم محتوى المادة الدراسية هما[1]:

1 - التفاضل التدريجي Progressive Differentiation.

2 - التوفيق التكاملي Integrative Reconciliation.

في حالة التفاضل التدريجي يتم تنظيم المادة الدراسية من العموميات إلى الخصوصيات، أي من الأفكار والمفاهيم الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية.

ولكي يتم التوفيق التكاملي للمادة الدراسية يجب تنظيم الأفكار والمفاهيم والمعلومات الجديدة مع تلك السابق تعلمها بطريقة متكاملة في إطار المادة الدراسية الواحدة.

بذلك يمكن الاستفادة من نظرية أوزابل في تنظيم محتوى المادة الدراسية بحيث يتوفر فيه المعايير التالية:

1 - التنظيم الاستنباطي: أي تنظيم المحتوى من العام إلى الخاص.

2 - التنظيم الترابطي: أي ترابط وحدات المحتوى مع بنيات المتعلم السابقة

3 - التنظيم التكاملي أي تكامل كل جزء من أجزاء المحتوى مع الأجزاء

---

(1) David P. Ausubel and Floyd G. Robinson, op. cit, pp. 167 170.

داخل المادة الدراسية الواحدة[1]

وعلى ذلك يمكن اعتبار أن أوزابل من مؤيدي منهج المواد الدراسية المنفصلة حفاظاً على بنية كل مادة دراسية على حدة[2]

حيث يرى أن المناهج الدراسية يجب أن يتوفر فيها الشرطان التاليان:

1 ـ تقدم المادة الدراسية للطالب بحيث يتم ترسيخ بنية الفرع المعرفي ضمن كل تنظيم معرفي للمتعلم.

2 ـ جعل المادة التعليمية ذات معنى للمتعلم ولضمان ذلك، يجب مساعدة المتعلم في بناء نشاطات وتفاعلات بين بنياته المعرفية الخاصة وبنية الفرع المعرفي الدراسي المراد تعلمه.

ويجب أن يرتبط كل مفهوم أو مبدأ في الفرع المعرفي الدراسي بالمفاهيم والمبادىء المرتبطة والمتعلمة سابقاً والموجودة في بنية المتعلم المعرفية[3]

4 ـ نظرية بياجيه في نمو التفكير عند الفرد:

تعتبر هذه النظرية من أهم نظريات التطور المعرفي في التعلم.

وقد استفاد القائمون على وضع المناهج وتعليمها مما جاء في أبحاث بياجيه حول تطور المفاهيم المختلفة لدى الفرد منذ ولادته حتى سن الرشد.

---

(1) محمد أمين المفتي، تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات المدرسية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظريات التعليم، المؤتمر العلمي الأول للمناهج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الاسماعيلية. نم 15 ـ 18 يناير 1989، ص 632 ـ 653

(2) العجيلي سركز، ناجي خليل، مرجع سابق، ص 89.

(3) [illegible] بل، طرق تدريس الرياضيات، جـ 2، مرجع سابق، ص 102.

حيث يرى بياجيه أن التطور المعرفي للفرد هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع بيئته. ويفسر بياجيه هذا التطور المعرفي على أساس عمليتين هما الاستيعاب والتكيف. حيث يقوم الفرد من خلال العملية الأولى بفهم واستيعاب الأشياء والعالم المحيط به فيكوّن نموذجاً لها في ذهنه. وفي العملية الثانية فإنه من خلالها يتم تعديل وتكييف هذا النموذج طبقاً للخبرات الجديدة التي يمر بها. فمثلاً في عملية الاستيعاب يرسم الطفل في ذهنه صورة لعملية جمع الأعداد الطبيعية مثل 1، 2، 3، 4، وبعد ذلك وعن طريق التكيف فإنه يعدل فيها عندما يتعرض للأعداد الصحيحة والكسور مثل 0، $\pm$ 1، $\pm$ 2، $\pm$ 3، $\pm$ من الأعداد الصحيحة وكذلك $0, +\frac{1}{3}, +\frac{1}{2}, +\frac{1}{4}, +\frac{1}{5}, +\frac{3}{4}, +\frac{2}{5}, \ldots$

وقد قسم بياجيه مراحل التطور المعرفي إلى أربع مراحل رئيسية كما يلي:

1 ـ المرحلة الحسية الحركية (0 ـ 2) سنة:

تمتد هذه المرحلة من الولادة حتى سن الثانية تقريباً ويقوم الطفل في هذه المرحلة بالتعامل مع بيئته بواسطة حواسه وتحركاته المختلفة التي تكون في بدايتها تلقائية غير متناسقة ثم تتدرج إلى عادات مكتسبة وقد تتجه إلى أفعال تدل على ذكاء.

2 ـ مرحلة ما قبل العمليات (2 ـ 7) سنة.

تمتد هذه المرحلة من سن الثانية حتى سن السابعة تقريباً وتتميز هذه المرحلة باستخدام الكلمات والرموز، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة إعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال التي حدثت أمامه قبل ساعات، حيث يتمكن الطفل في هذه المرحلة من تمثيل الأشياء عقلياً وخزنها للاستعمال فيما بعد، بينما الطفل في المرحلة السابقة يتفاعل مع البيئة آنياً والطفل في الفترة ما بين (2 ـ 7) سنوات لا يستطيع حل مشكلات قد تبدو بديهية للكبار، حيث تغيب لديه قابلية العكس ومبدأ البقاء والثبات، فمثلاً إذا عرض على الطفل في هذه

المرحلة كوبان أ، ب مملوءان بكميتين متساويتين من الماء، لكنهما مختلفان في الشكل، كما في الرسم، وسُئِل الطفل أي الكوبين يحتوي على كمية أكبر من الماء فإنه يعتقد أن أحد الكوبين أ (الأطول) يحتوي على كمية أكبر من الماء لأنه يشغل حيزاً أكبر في نظره.

ب أ

3 ـ مرحلة العمليات المحسوسة (7 ـ 11) سنة:

وتمتد هذه المرحلة تقريباً من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة. وهي مرحلة مهمة من عمر الطفل بالنسبة للمدرسة ولمعلم مرحلة التعليم الأساسي. وتعود تسمية هذه المرحلة بمرحلة العمليات المحسوسة لاعتماد الطفل فيها على المحسوسات والمجسمات في التعامل مع الأشياء، حيث تحدد هذه المرحلة البداية للتفكير المنطقي. ومما تتميز به هذه المرحلة من خصائص ما يلي:

- نمو قدرة الطفل على استخدام المفاهيم المتعلقة بالأطوال والمساحات والحجوم. إلا أنه لا يستطيع الإلمام في تفكيره أبعد من حدود الملموس والمحدد.

- نمو قدرة الطفل على التصنيف، فهو يستطيع أن يصنف مجموعة من الأشياء بالنسبة لبعدين كالشكل واللون.

- يتدرج الطفل ببطء في تكوين مفهوم الزمن وذلك حوالي سن التاسعة

4 ـ مرحلة العمليات المجردة (11 ـ 15) سنة:

تبدأ هذه المرحلة بعد سن الحادية عشرة. يستطيع الفرد في هذه المرحلة أن يتعامل مع الرموز والمفاهيم والعلاقات والنظم التي تقوم على الفروض والبدهيات التي توضح العلاقات والتوصل لاستنتاجات وتعميمات واستدلالات.

وتمثل هذه المرحلة ـ الجزء الثاني من مرحلة التعليم الأساسي وفيها يستمتع الطلاب بالعمل بالأشكال والنماذج، والأدوات، ويحتاجون إلى ربط المفاهيم المجردة للواقع الفيزيقي ولخبرتهم الشخصية. لذا يجب أن تقدم الموضوعات التعليمية في المنهج من خلال أمثلة ملموسة، ويجب أن تلعب البديهية والتجريب دوراً كبيراً في استراتيجيات تدريس المبادىء والمفاهيم الجديدة لكل مادة دراسية.

5 ـ نظرية جانبية في التطور المعرفي:

يفسر جانييه التطور المعرفي بناء على نمط التعلم التراكمي بينما يفسر بياجيه التطور المعرفي بناء على أسس حيوية وراثية ثابتة تتقدم مع العمر باستمرار

ويفترض جانييه ثمانية أنماط أساسية للتعلم تبدأ من أسهل أنواع التعلم إلى أصعبها وهذه الأنماط هي

1 ـ التعلم الإرشادي: هو أول أنواع التعلم وأبسطها ويتمثل في اكتساب عادة إجراء استجابة انفعالية عامة لإشارة ما، كالخوف عند الأطفال عند مشاهدة الضوء الأحمر، أو خوف التلاميذ عند قرب الامتحانات.

2 ـ التعلم من نوع المثير والاستجابة وهو يتمثل في قدرة الطفل على إعطاء استجابة محددة لمثير محدد ويتم تعلم الاستجابات للمثيرات بحركت إرادية أكثر تحديداً من استجابات التعلم الإرشادي

3 ـ تعلم التسلسل الحركي: يتمثل في القدرة على ربط سلسلة من التعليمات من نوع (المثير ـ الاستجابة) التي سبق تعلمها كالكتابة بشكل صحيح والرسم والألعاب الرياضية.

4 ـ تعلم التسلسل اللفظي: وهو مثل التعلم السابق إلا أنه يتمثل في السلوك اللفظي بدلاً من السلوك الحركي مثل التعبير الإنشائي والمحادثة.

5 ـ تعلم التمييز يتعلم الفرد أن يستجيب استجابات محددة مختلفة لمثيرات مختلفة ويميز بين ارتباطات سبق تعلمها كالتمييز بين الألوان والأحرف والأرقام والأشكال الهندسية والرموز.

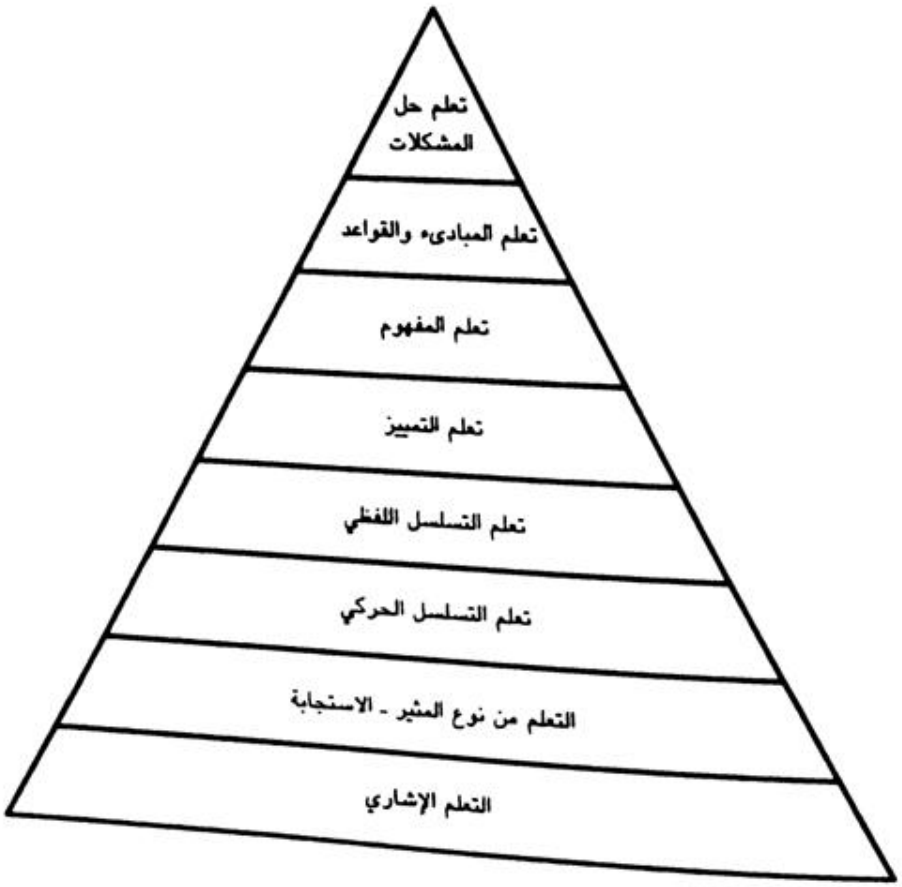
6 ـ تعلم المفهوم: يتمثل هذا النوع في قدرة الفرد على تمييز الخصائص والصفات المشتركة العامة بين مجموعة من المثيرات وتصنيفها في مجموعة واحدة وإعطائها صفة مجردة أو تسميتها. ففي الرياضيات مثلاً توجد مفاهيم رياضية تعتمد في تعلمها على المشاهدة الحسية مثل مفاهيم المربع والمكعب والزاوية وغيرها. كما توجد مفاهيم مجردة تستخدم اللغة لتعلمها مثل مفاهيم العدد الأولى والنسبي وغيرها. ومن الواضح أن تعلم المفهوم لا يتم إلا إذا قام الفرد بتعلم التمايزات المرتبطة من المستوى السابق.

7 ـ تعلم المبادىء والقواعد: فالقاعدة هي علاقة ثابتة بين مفهومين أو أكثر وبالتالي فإن تعلم القاعدة لا يتم إلا إذا تم تعلم المفاهيم المرتبطة بها. ومن القواعد في الرياضيات مثلاً قانون توزيع عملية الضرب على عملية الجمع، ومجموع زوايا المثلث يساوي 180، ونظرية فيثاغورس، وقانون ريمان في التكامل، كل هذه القوانين أو القواعد لا يتم تعلمها إلا إذا تم تعلم مفهوم الضرب والجمع والزاوية والتكامل وغيرها

8 ـ تعلم حل المشكلات: وفيه يستخدم الفرد المبادىء والقواعد التي تم تعلمها في المستوى السابق من أجل حل مشكلة ما وقد يتطلب حل

المشكلات التنسيق بين هذه القواعد والمبادىء أو بعض المفاهيم ضمن القاعدة الواحدة أو أكثر من قاعدة.

مما سبق يتضح أن فائدة المعرفة بتصنيف جانييه لأنماط التعلم تكمن في خاصيتها الهرمية. حيث إن التعلم في المستوى الأدنى هو مطلب مسبق للتعلم في المستويات المتقدمة. وذلك ما يتضح بالشكل الآتي:[1]



شكل (7)
شكل يوضح هرم أنماط التعلم عند جانييه

(1) عدنان عابد، عبد الرحيم القواسمة، أساليب تدريس الرياضيات، عمان، مطبعة نور النموذجية، 1989، ص 69.

وبذلك يمكن القول: إن نتائج البحوث والدراسات في علم النفس والتربية التي شهدت تطوراً كبيراً في نهاية القرن العشرين قد أكدت على مجموعة من المبادىء والأفكار التي كانت لها انعكاساتها على العملية التربوية والتي ينبغي مراعاتها في هذه العملية منها:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مراعاة الاستعداد للتعلم عند المتعلمين بأشكاله المختلفة العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.
- تشجيع أساليب التعليم الذاتي لدى المتعلمين لتحقيق مبدأ التربية المستمرة.
- ضرورة تنظيم العملية التربوية على أساس مبادىء النمو والتعلم.
- الاهتمام بالخبرات التربوية العملية.
- تطوير الشخصية المتكاملة للمتعلم من خلال تلبية حاجات النمو المختلفة للمتعلم.
- الاهتمام بأساليب التعزيز وإثارة الدافعية لدى المتعلم.
- تهيئة وتوفير البيئة المناسبة لحدوث التعلم.
- الاهتمام بالتعلم ذي المعنى والقيمة والوظيفة بالنسبة للتلاميذ[1]
- الاهتمام بالحاجات الأساسية واللازمة لنمو التلميذ ابتداء من مرحلة ما قبل التعليم النظامي ووصولاً به إلى مرحلة الدراسة المتوسطة، مع مراعاة التنسيق بين ما تقدمه المدرسة وطبيعة مرحلة النمو التي يمر بها حتى يصبح عمل المدرسة متناسباً مع التطور التدريجي المتسلسل الذي يجنب التلميذ ردود الفعل العكسية التي كثيراً ما تحدث عندما يتم الانتقال من مرحلة إلى

---

(1) عبد جادات، وآخرون، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 52.

أخرى بشكل فجائي[1]

رابعاً ـ الأساس المعرفي للمنهج:

إن الذكاء من المميزات الأساسية للإنسان، والمعرفة هي نتاج الذكاء. ولما كانت المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها، فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئيسية، كما اعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يراعيها المنهج التربوي.

فالأساس المعرفي هو الأساس المستمد من نظريات النمو المعرفي، لأن أي منهج لا بد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية، تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه[2]، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية التعرف على ماهية المعرفة وطبيعتها ومصادرها.

ماهية المعرفة:

ينظر المنهج الحديث إلى المعرفة بأنها جزء مكمل لحياة الفرد، فضلاً على أنها أداة للإعداد لحياة الكبار، باعتبارها الخبرات التي تمت إتاحتها للفرد لجعله واعياً بمجريات الأمور من حوله، قادراً على ممارسة دوراً فعال فيها[3] فالمعرفة حق طبيعي لكل إنسان[4]

وقد اختلفت الآراء حول ماهية المعرفة وطبيعتها، هي هل ذاتية أم موضوعية؟ أم ذاتية وموضعية معاً

---

(1) رمضان محمد القذافي، نظريات التعلم والتعليم، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 1990، ص 245.

(2) صالح هندي، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 135، 137.

(3) د. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق. ص 67.

(4) القائد معمر القذافي، الكتاب الأخضر، الفصل الثالث، الجماهيرية، ص 166.

فمنهم من اعتبرها ذاتية، وهذا يعني عند التربويين الاهتمام بالمتعلم.

ومنهم من اعتبرها ذاتية وموضوعية، وهذا يعني عند التربويين الاهتمام بالمتعلم والمادة المتعلمة معاً، وهو الرأي الأرجح، لأن المعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية، إذ لا توجد معرفة مطلقة.

ويرى أبو «الأعلى المودودي» أن سبل وأدوات المعرفة هي ما يكتسبه الفرد من الآخرين بالتلقي والدراسة عن طريق طرف آخر معلماً كان أو أداة تعليمية، وما يحصله الفرد بذاته عن طريق الملاحظة والتجربة والبحث، ومحاكمة وتقويم ما تم اكتسابه وتحصيله، واستخلاص نتائجه وأخذ النافع وترك الضار منه[1]

طبيعة المعرفة:

من التعريفات السابقة للمعرفة يمكن الوصول إلى أن المعرفة هي مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والشواهد المحيطة به[2]

وتتمتع المعرفة في طبيعتها بأنها:

1 ـ بنية معلومات وطريقة معلم.

2 ـ نتاج النشاط العقلي للإنسان.

3 ـ تتم مباشرة نتيجة الإدراك الحسي وغير مباشرة نتيجة المفاهيم.

---

(1) أبو الأعلى المودودي، المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم، ط 1، بيروت، المكتب الإسلامي، 1985، ص 8.

(2) أحمد زكي صالح، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، 1975، ص 234.

4 ـ ذاتية وموضوعية.

وبهذا فإنه من واجب المنهج أن يهتم بذاتية المتعلم ونفسيته وانفعالاته إلى جانب اهتمامه بموضوع المعرفة ومجالها، أي بتوضيح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها.

مصادر المعرفة وأنواعها:

1 ـ البصيرة أو الحدس: وهو الفكر الملهم الذي يأتي من الوجود العلوي أو فوق الطبيعي وينفذ في النظام الطبيعي.

فمن واجب المنهج أن يعد الطالب للصفاء الروحي لاستقبال المعرفة واحترام قدسيتها وتقديرها للاستفادة من مغزاها[1]

2 ـ العقل: وتسمى بالمعرفة العقلية، وهي المعرفة التي يتم الحصول عليها من استخدام العقل وحده، أي من خلال عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان، وترتبط عملية التفكير ارتباطاً وثيقاً بالإدراك الحسي.

3 ـ الحواس والتجربة: وتسمى بالمعرفة التجريبية الحسية، وهي المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس والتجربة. لذلك يجب على واضعي المنهج الاهتمام بحواس المتعلم واستخدامها، والإكثار من استخدام شبكات المعرفة والوسائل المعينة التي تساعد المتعلم على تحقيق تعلم نافع له.

4 ـ الطبيعة: المتمثلة في النباتات والحيوانات والأنهار والأجرام السماوية واختلاف الليل والنهار وتعاقب الفصول والتباين في المناخ والطقس، كل هذه الأشياء مصدر للمعرفة حينما تتاح فرصة الوصول إليها والتمتع بها والاحتكاك بها مباشرة.

فمن الطبيعة ـ مثلاً ـ يعرف الإنسان أن النار تحرق، والنحل يلسع

---

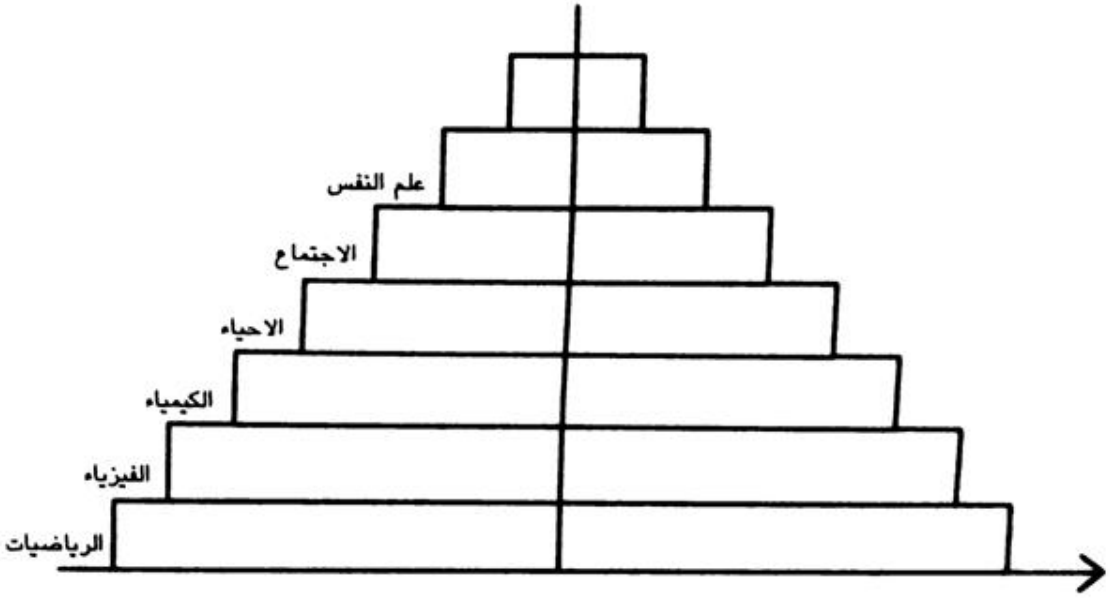
(1) ج ف. تيلر مدخل إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، عالم الكتب، 1977، ص 24.

بعضها ببعض من مفاخر الإنسان، التي تحقق مقوماته الخاصة، وعن طريقها تصبح إنجازاته في الحياة أمراً ممكناً، فالإنسان ليس إنساناً حقاً بدون المعرفة، وبدون تنمية قدراته العقلية[1] لذا يجب مراعاة ذلك عند تكوين المنهج.

ومن هذا المنطلق تم عمل تصنيفات عديدة للمعرفة، أهمها ما يلي:

1 ـ تصنيف «كونت» الطولي:

ويتميز هذا التصنيف بمبدأ التعاون بين فروع المعرفة، أي بخدمة فروع المعرفة بعضها البعض، فمثلاً إذا أراد إنسان أن يدرس الكيمياء فعليه أن يدرس الرياضيات والفيزياء وذلك كما هو موضح بالشكل:



شكل (8) يوضح تصنيف كونت الطولي

(1) فيليب فينكس، فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار النهضة 1982، ص 267.

2 ـ تصنيف «أمبير» بالأغصان:

وهو عبارة عن شجرة، وفيه ينقسم كل حقل أساسي من حقول المعرفة إلى عدد من فروع المعرفة، ويتفرع كل منها بدوره إلى عدد من فروع اخرى، وهكذا. فحين يرقى الإنسان شجرة من جذعها إلى ذروتها، يزداد عدد الأغصان حسب متوالية هندسية بديهية، ويستوجب تقدم الفرد في طريق المعرفة اكتشاف تفرعات هذا الطريق، وبالتالي الوقوف على قدراته شخصياً وباعتبار أن قدرات الإنسان محدودة فإنه سوف يصل إلى نقطة تزيد عندها كمية المعارف على ما يطيقه فيصبح عندئذ عاجزاً عن فهمها كلها. وذلك كما هو حادث في الوقت الحالي، أمام السرعة الهائلة في التطور المعرفي والتقني.

ويمكن القول: إن للمواد الدراسية إسهامها في طريقة تفكير المتعلم، غير أن هذا الإسهام يختلف من مادة إلى أخرى اختلافاً نوعياً. فأيه مادة دراسية قادرة على تنمية التفكير لدى المتعلم، إلا أن نوعية هذه القدرة ومستواها مختلف تماماً، فقدرة الرياضيات على تنمية التفكير المنطقي أكثر من قدرة اللغة العربية أو الدراسات الاجتماعية على ذلك.

ويمكن النظر إلى المواد الدراسية باعتبارها مكونة من معرفة ذات مستويات أربعة هي: الحقائق النوعية، والأفكار الأساسية، والمفاهيم، والأنساق الفكرية، ويمكن تعريف كل منها كما يلي

1 ـ الحقائق النوعية:

وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة تتعلق بإدراك الحواس مباشرة.

2 ـ الأفكار الأساسية:

تمثل الأفكار والمبادىء والقوانين بنية المادة الدراسية، ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادىء الرياضية ونحوها

وهي تعد معرفة دينامية حية، كما أنها تمثل النقاط الضرورية التي ينبغي فهمها من مادة دراسية معينة، وبناء على ذلك فهي التي تؤلف المنهج المحوري للمتعلم. أي الشيء الذي ينبغي على كل متعلم أن يتعلمه حتى ولو كان هذا التعلم على مستويات متنوعة من العمق. لهذا من واجب المنهج أن يجعل الأفكار الأساسية محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل متعلم في المستويات التعليمية المختلفة.

3 ـ المفاهيم:

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية، والتغير الاجتماعي، ومفهوم المجموعة في الرياضيات والعينة في الإحصاء أو في مناهج البحث.

4 ـ الأنساق الفكرية أو التركيب أو نظم التفكير:

وهي تتمثل في المواد الدراسية التي تتكون من قضايا ومفاهيم توجه طرق التفكير، وتحدد الأسئلة التي تطرح، وأنواع الإجابات المطلوبة، والأساليب والطرق التي تستخدم في الحصول على المعرفة[1]

ومن الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج وتنظيم محتواها الأخذ بمبدأ التكامل بين جوانب المعرفة التي يقدمها المنهج للمتعلمين، وصولاً إلى تحقيق وحدة المعرفة في المنهج، وانسجاماً مع شخصية الإنسان المتعلم الذي خلقه الله وحدة متكاملة.

ولتحقيق وحدة المعرفة في المنهج يجب مراعاة الآتي

1 ـ أن يربط المنهج بين مستويات المعلومات في أي مجال معرفي يتضمنه، بحيث يؤكد وحدة هذه المستويات سواء كانت حقائق نوعية أو أفكاراً

---

(1) صالح هندي، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع، سابق، ص 154 ـ 156.

أساسية أم مفاهيم أو أنساق فكرية أم نظم تفكير، بشكل يجسد التنسيق بين المحتوى الدراسي لأية مادة دراسية وبين طريقة تعليمها.

2 ـ أن يترجم المنهج طبيعة المعرفة ويؤكد وحدة وتكامل جميع أشكالها، بحيث يشتمل على المعرفة المباشرة (نتيجة الإدراك الحسي) وغير المباشرة نتيجة المفاهيم بشكل مترابط، وتشتمل أيضاً على المعرفة الذاتية والموضوعية معاً، بحيث يدعم الخبرة والموازنة لدى المتعلم.

3 ـ أن يشتمل المنهج على حقول المعرفة بتكويناتها العديدة من العلوم اللازمة للمتعلمين في حياتهم[1] الدراسية والعامة. وتتمثل حقول المعرفة. العلوم التالية:

1 ـ العلوم الرمزية وتشمل:

ـ اللغات: وهي وسائل رمزية تحمل معاني مفهومة يتفق الناس عليها.

ـ الرياضيات وهي علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري، يهتم بالأفكار والطرائق الخاصة بأنماط التفكير ويتجاوز مفهومها الفروع التقليدية لها. فهي أكثر من علم الحساب الذي يعالج الأعداد والأرقام والحسابات، وأكثر من الجبر الذي يعتمد على الرموز والعلاقات، وأكثر من علم الهندسة الذي يهتم بدراسة الشكل والحجم والفضاء كما أنها أكثر من علم المثلثات وعلم الإحصاء وعلم التفاضل والتكامل[2]

ـ الفنون التعبيرية: وهي التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها.

---

(1) صالح هندي، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 157.

(2) عزيمة سلامة خاطر، نحو تطوير وتثوير الرياضيات، طرابلس، مكتبة طرابلس العالمية، 1998، ص 22.

2 ـ العلوم التذوقية: وتشمل الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر وهي تعتمد على تذوق الإنسان وتقييمه لها.

3 ـ العلوم الأخلاقية: وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكاتهم في الحياة.

4 ـ العلوم التجريبية وتشمل:

ـ العلوم الفيزيائية والكيميائية.

ـ العلوم الحيوانية والنبانية.

ـ العلوم الإنسانية مثل علم النفس والتربية والاجتماع.

5 ـ العلوم الجامعة: وتشمل التاريخ والفلسفة والدين[1]

---

(1) صالح هدي، دراسات في المناهج والأساليب العامة، مرجع سابق، ص 80.

أسئلة على الفصل الثالث

1 ـ لكي يتم تحديد الأساس الفلسفي للمنهج يجب التعرف على مفهوم الفلسفة ومفهوم فلسفة المجتمع ومفهوم فلسفة التربية. اذكر العلاقة بين هذه المفاهيم، موضحاً المفهوم العملي الطبيعي للفلسفة.

2 ـ إن المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية في المجتمع والمسؤولة عن التربية والتنشئة الاجتماعية فيه، اشرح ذلك موضحاً العلاقة بين التربية وفلسفة المجتمع. ثم اشرح الاعتبارات التي أدت إلى هذه العلاقة.

3 ـ يمكن القول: إن فلسفة التربية تعني بتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية وهي في ذلك شأنها شأن الفلسفة العامة في المجال التربوي، اشرح هذه العبارة، موضحاً أهداف فلسفة التربية.

4 ـ يعتبر أفلاطون من أكثر الفلاسفة تأثيراً على المناهج الدراسية، حيث وضع ثلاث طرق يمكن للعقل فيها استعادة المعلومات إلى حالة الإدراك الذي يعيشه الإنسان. اشرح الطرق الثلاث التي وضعها أفلاطون.

5 ـ تؤمن الفلسفة الواقعية بأن الخير موجود ومتأصل في الإنسان منذ طفولته وبوحي إلهي، وأن الخير يلائم بين الإنسان وبيئته، اشرح ذلك، موضحاً الأهداف التربوية التي انبثقت من الفلسفة الواقعية، ومدى تأثيرها على المنهج

6 ـ اذكر أهم سمات وخصائص الفلسفة الإسلامية، ثم اشرح أثر هذه الفلسفة على المنهج

7 تتمثل الفلسفة التقدمية في كل من الفلسفة الطبيعية والفلسفة الراجمتية، وضح خصائص كل منها، ومدى الاستفادة منها في بناء المنهج

8 ـ ما هي عناصر البنية الأساسية التي تتألف منها الثقافة حسب ما يراها علماء الاجتماع؟

9 ـ استطاع «ميردوك» أحد علماء الاجتماع تحديد خصائص الثقافة، اكتب هذه الخصائص، مع الشرح.

10 ـ وضح دور الأساس الاجتماعي والثقافي في بناء المنهج.

11 ـ لقد ساهمت نظرية تورنديك للمحاولة والخطأ مساهمة فعالة في بناء المناهج، وضح ذلك.

12 ـ تتضح أهمية نظرية الإشراط الكلاسيكي، وتأثيرها على المناهج في عدد من الأمور. عددها، مع الشرح.

13 ـ لقد تركت نظرية سكنر آثارها الواضحة على المناهج، اشرح هذه الآثار.

14 ـ لقد ثبتت أهمية نظرية الجشتالت في تخطيط المناهج، وضح هذه الأهمية

15 ـ قارن بين كل من نظرية التعلم بالاكتشاف لبرونر، ونظرية التعلم ذي المعنى لأوزابل في حقل بناء المناهج.

16 ـ وضع جانييه ثمانية أنماط أساسية للتعلم تبدأ من أسهل أنواع التعلم إلى أصعبها عدد هذه الأنماط، مع الشرح.

17 ـ لقد كان فكر كل من «بياجيه» و«برونر» التأثير الواضح في تخطيط وتطوير المناهج الدراسية ناقش مراحل تطور التفكير عند الفرد كما يراها بياجيه وبرونر

18 ـ تعتبر المعرفة بعداً هاماً من الأبعاد الرئيسية التي يقوم عليها المنهج، تحدث عن العلاقة بين المعرفة وأنماطها المختلفة وبين المناهج الدراسية

19 ـ لقد تم عمل عدة تصنيفات للمعرفة، اكتب هذه التصنيفات مع الشرح

20 ـ باعتبار أن المعرفة هي مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والشواهد المحيطة به، فهي بلا شك لها مصادرها ناقش هذه المصادر بوضوح.

21 ـ ينظر إلى المواد الدراسية على أنها مكونة من معرفة ذات مستويات أربعة وضح هذه المستويات، مع الشرح.

22 ـ لتحقيق وحدة المعرفة يجب أن تراعى عدة شروط، ناقشها، ثم اكتب حقول المعرفة كما درستها.

23 ـ أكمل العبارات التالية:

أ ـ تتمثل الفلسفة الأساسية أو التقدمية في عدد من الفلسفات تتلخص في

ب ـ إن الفلسفة المثالية هي أحد أنواع الفلسفة

جـ ـ تنقسم المدارس الفلسفية من حيث أثرها على التربية والمناهج الدراسية إلى نوعين أساسين هما

د ـ يحتوي منهج أفلاطون على أربعة مجالات دراسية هي

هـ ـ تقوم الفلسفة الواقعية على

و ـ ترى الفلسفة الإسلامية أن المعرفة تتألف من نشاطين رئيسيين هما

1 ـ

2 ـ

ز ـ قام رالف لينتون بتقسيم الثقافة إلى عناصر افتراضية هي

24 ـ أكمل العبارات الآتية:

أ ـ استطاع ميردوك أحد علماء الاجتماع تحديد خصائص الثقافة في نقاط هي

ب ـ تنقسم الفلسفة التقدمية إلى نوعين من الفلسفات هما

جـ ـ يقول جان جاك روسو أحد علماء التربية عن الطفل إنه

د ـ إن وجود خصائص أنمائية لكل مرحلة من مراحل التعليم أدى إلى ظهور مجموعات من الاتجاهات التي سعت إلى تفسير عملية التعلم من أبرزها

هـ ـ يمكن الاستفادة من نظرية أوزابل في تنظيم محتوى المادة الدراسية بحيث يتوفر فيها ثلاثة معايير هي

و ـ ساهمت نظرية تورنديك في ضرورة التعلم القائم على بدلاً من وإلى أهمية وجعل المادة

ز ـ يُخضع التعلم الشرطي عند بافلوف إلى:

1 ـ

2 ـ

3 ـ

4 ـ

ح ـ يرتبط التعليم الاستكشافي بأسلوب التفكير

الفصل الرابع

تنظيمات المناهج

- مناهج المواد الدراسية المنفصلة
- منهج النشاط والخبرة
- المنهج المحوري
- منهج الوحدات الدراسية

مقدمة

تعتبر عملية تنظيم المنهج عملية صعبة ومعقدة للغاية، إذ أن تخطيط المنهج وتصميمه يعد نوعاً من الهندسة التعليمية التربوية التي يتم بها تحديد أهدافه ومحتواه وطرق ووسائل تدريسه وتقويمه. فالمنهج في حاجة إلى تطبيق كل ما عرفناه عن طبيعة المعرفة، وعن نمو المتعلم، وتنمية شخصيته وعن أساليب التعلم.

ولمواجهة صعوبات تنظيم المنهج، لا بد من تحديد الآتي: أي نظريات التعليم يمكن استخدامها أساساً في تنظيم المنهج؟ هل نظرية جانييه في التعليم باستخدام أسلوب تحليل المهمة؟ أم نظرية برونر في التعليم باستخدام أسلوب تحليل المهمة؟ أم نظرية برونر في التعليم باستخدام أسلوب الاستكشاف؟ أو نظرية أوزابل في التعليم باستخدام أسلوب الاستظهار والاستكشاف معاً؟ وكيف يمكن أن يؤدي التنظيم المنطقي للمادة إلى تنمية بعض الاتجاهات؟ كيف يمكن تنظيم المحتوى بحيث يستطيع المتعلم أياً كان مستواه الفكري أن يتحصل على أساسيات المعرفة؟[1]

من هنا يتضح أن لتنظيم المنهج بعدين أساسيين هما: التنظيم المنطقي لمحتوى المنهج، والتنظيم النفسي للمنهج. فالتنظيم المنطقي يعتبر أن «المحتوى» هو النقطة الرئيسية، مع إهمال حقيقة أن المتعلم لا يمكن يسيطر على التراث الثقافي بدون مراعاة لعدة شروط أساسية، منها مدى التلاؤم

---

(1) محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، مرجع سابق، ص 185.

والانسجام الذي بين التراث والواقع النفسي والاجتماعي للمتعلم. أما التنظيم السيكولوجي أو النفسي لخبرات التعلم فهو يركز على الجانب النفسي للمتعلم، ولا يقدر حقيقة أن المحتوى في حاجة إلى نوع معين من التتابع أو الاستمرار والتكامل المنطقي في تنظيمه.

- فالتتابع يعني بناء كل خبرة على السابقة لها مباشرة بحيث تؤدي هذه الخبرة إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها بالشرح والعرض والتحليل والدراسة.

- والاستمرار يقصد به إيجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهج الرئيسية، وترقية المهارات المطلوبة عن طريق التزويد بمواد دراسية أكثر تعقيداً وأوسع وأعمق كلما ارتفعت مراحل التعليم من مرحلة إلى مرحلة أعلى.

- أما التكامل فهو يقوم على أساس تنظيم المواد التعليمية في وحدات تقع داخل نطاق مادة دراسية معينة بحيث تنطبق بدرجة أكبر على المجالات المتسقة للمواد الدراسية[1]، وذلك كما في الاجتماعيات إذ يمكن التكامل بين التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والاجتماع بتجميع المبادىء والمفاهيم التي تنتمي إليهم كذلك يمكن التكامل بين فروع الرياضيات (الحساب والهندسة والجبر والتفاضل) بتجميع المفاهيم والتعميمات والمهارات التي تنتمي إليهم وهذا باعتبار أن التكامل هو الصلة الأفقية بين الميادين المختلفة للمنهج من أجل مساعدة المتعلم على معرفة العلاقات المتداخلة بين مختلف المواد الدراسية كما يعينه على استخدام أنواع المعلومات المختلفة في حل المشكلات التي تصادفه، ويشجعه أيضاً على تعلم أعمق للمفاهيم المختلفة وبذلك يحقق درجة من انتقال أثر التدريب والتعليم قد لا تتوافر في حالة تعلم مواد محدودة ضيقة الحدود ومنفصلة عن بعضها البعض

---

(1) محمد عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 190 ـ 192

الأفكار الأساسية لتنظيم المنهج:

من المعروف أن بناء المناهج يقوم على أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية في تنظيمها، غير أن هذه الأسس من الصعب مراعاتها كلياً في اختيار تفصيلات المنهج أو تفسير ما يتعلمه الفرد، أو تحديد العلاقات القائمة بين الحقائق التي يشتمل عليها المنهج. كما أنه من الصعب التحدث عن أساس لتنظيم المنهج بدون تحديد الأفكار الأساسية التي ينبغي وضعها فيه، نظراً لكون هذه الأفكار تمثل محور المناهج، وتحديدها يعود بعدة فوائد تتمثل في الآتي:

- تحديد وحدات أو موضوعات المادة الدراسية من خلال رسم إطار عام لأبعاد المحتوى التي يعالجها.
- تحقيق الشمول ورسم الحدود التي ينبغي أن يوقف عندها في دراسة التفاصيل.
- توفير الكثير من جهد المتعلم وطاقته.
- اختيار التفاصيل بما يتناسب مع مستوى نضج المتعلم واستعداده وميوله وحاجاته وخبراته الحالية[1]

فتنظيم المنهج يتمثل في بنائه وتشكيله من خلال تحديد مجاله وتتابع أجزائه وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض.

والمنهج كما هو معروف يمثل المحور الذي تدور حوله جميع المسائل التربوية، لكن المربون لم يتفقوا على كيفية تنظيمه، وأدى ذلك إلى ظهور نماذج مختلفة لهذا التنظيم مثل المناهج المتمركزة حول الموضوع الدراسي أو

---

(1) صالح هندي، هشام عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، مرجع سابق، ص 165.

حول الخبرة، أو الدمج بين المواد أو المجالات الواسعة، أو الوظائف الاجتماعية، أو حول اهتمامات المتعلم أو حل المشكلات، أو الوحدات، وغير ذلك من أوصاف وأشكال لمختلف تصميمات المناهج[1] التي أمكن تصنيفها كما يلي:

1 ـ المناهج المتركزة حول الموضوع الدراسي مثل منهج المواد المنفصلة.

2 ـ المناهج المتركزة حول المتعلم نفسه، مثل منهج النشاط والخبرة.

3 ـ المناهج المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية، مثل المنهج المحوري ومنهج حل المشكلات أو الوحدات الدراسية.

ويمكن دراسة كل منها فيما يلي:

أولاً ـ المناهج المتركزة حول الموضوع الدراسي:

تعتمد هذه المناهج في أساسها على استخدام المحتوى من أجل بناء المنهج أفقياً ورأسياً، دون الأخذ في الاعتبار للأهداف الوجدانية والنشاطات التعليمية والتقييم. وقد تمت عليها بعد التحسينات التي أدت إلى تنوع في المناهج التي لها عناصر مشتركة فيما بينها، ولها عناصر تميز كل نوع منها عن الآخر، مثل منهج المواد المترابطة ومنهج المجالات الواسعة[2]

أولاً ـ منهج المواد الدراسية المنفصلة:

ترجع أصول هذا المنهج إلى الفنون السبعة الحرة التي سارت عليها مدارس الإغريق القدماء، حيث قسمت الفنون السبعة إلى ما يطلق عليه الثلاثيات والرباعيات، وتشمل الثلاثيات النحو والمنطق والبلاغة، أما

---

(1) Stratemeyer, Florence B., et. al., Developing a Curriculum for Modern Living. Second Edition. New York: Teachers College Press, 1975.

(2) وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج، مرجع سابق، ص 231.

الرباعيات فتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وكانت هذه المواد هي بداية منهج المواد الدراسية المنفصلة، ثم أضيفت في العصور الحديثة مواد أخرى مثل الأدب والتاريخ، واتساع مجال الرباعيات فشملت الجبر والتفاضل وحساب المثلثات والجغرافيا، والنبات والحيوان، والطبيعة والكيمياء، ثم ازداد عدد المواد الدراسية زيادة هائلة إلى أن وصل إلى ثلاثمائة مادة منفصلة في عام 1930 وبالرغم من هذا العدد الهائل من المواد الدراسية فإن الفنون السبعة الحرة ما زالت النواة الرئيسية لمنهج المواد[1]

من هنا يتبين أن منهج المواد الدراسية المنفصلة يعد أقدم أنواع المناهج وأسبقها ظهوراً، كما أنه أكثرها استخداماً حتى بداية القرن العشرين، وبعد ذلك أخذ استعماله يقل الفرص لممارسة ما يميلون إليه من نشاط رياضي واجتماعي وفني، حيث بدأ الاهتمام بمجموعة من الأنشطة غير المرتبطة بالمواد الدراسية التي يمارسها الطلاب خارج المنهج بعيداً عن حجرات الدراسة والمعامل، وذلك مثل الجمعيات والهوايات فهي في معظم الأحوال لا ترتبط بمحتويات المنهج التي تتابع في تنظيمها المنطقي وإنما يسير كل من الطرفين في الطريق المحدد والمرسوم له، فهذه مواد يتم تدريسها داخل جدران حجرات الدراسة وهذه الأنشطة الحرة التلقائية تجري داخل المدرسة أيضاً ولكنها نادراً ما يشعر المتعلم بعلاقة بينها وبين ما يجري دراسته من المواد الدراسية.

أما بالنسبة إلى الوسائل التعليمية في هذا المنهج فهي بمعناها العلمي مجرد حلية أو زينة إن لم تكن لها وظيفة بالنسبة لزيادة مستوى تحصيل المتعلمين، فالشريط التعليمي والرحلة مثلاً ليست لها قيمة إذا لم تكن ستؤدي إلى تصنيف وجدولة الحقائق والمعلومات التي سيمتحن فيها الطلاب، لذلك يلاحظ أن البرامج التعليمية المرئية لا تزيد عن مجرد كونها درساً آخر ينقيه

---

(1) وهيب سمعان، ورشدي لبيد دراسات في المناهج، مرجع سابق، ص 180.

معلم آخر على مسامع المتعلمين اعتماداً على الكتاب المدرسي[1]

عملية التقويم في منهج المواد الدراسية:

في هذا المنهج يكون كل اهتمام الدراسين منصباً على الاستظهار غيباً في تلقي المعلومات للحصول على درجات عالية في الامتحانات بدون فهم حقيقي للمواد الدراسية، الأمر الذي يخيف المربين؛ لأنه يوقف عمليه النمو الفكري والإبداع لدى الدارسين عند سن معينة. فالامتحانات التي يتقدم لها الدارسون في ظل هذا التنظيم المنهجي لا تقيس في معظمها سوى مدى ما تم تحصيله من المعلومات، وهو أمر يعني تجاهل أهداف تربوية لا ينبغي تجاهلها، وخير دليل على ذلك امتحانات الشهادات العامة وما تحمل في طياتها من تنافس على التحصيل للحصول على أعلى الدرجات دون اعتبار لمدى تأثير المعارف التي تم تحصيلها على الجوانب الشخصية الأخرى للدارس والتي تعتبر أهم وأبقى بالنسبة له ولمدى فعاليته في مجتمعات تسعى إلى التقدم.

مما سبق يتضح أن لمنهج المواد الدراسية مميزات وعيوباً يمكن توضيحها فيما يلي

أولاً ـ مميزات منهج المواد الدراسية:

هذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج، وما زال أكثرها استخداماً، لما له من مميزات منها:

1 ـ إنه أفضل تنظيم لتعليم الناشئة أساسيات التراث الإنساني المعرفي، حيث المعرفة مصنفة إلى ميادين، أو مواد دراسية، ومنظمة تنظيماً مناسباً للتعليم والتعلم مما يساعد المتعلم على بناء حصيلة من المعرفة العلمية

---

(1) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 340.

يسهل عملية التقويم، فعن طريق الامتحانات يمكن الكشف عن مدى إتقان الدارسين للمواد الدراسية.

2 - أنه يعتمد في تنظيمه على التسلسل المنطقي للمادة، لذا فهو يراعي الترابط الرأسي بين المعلومات والخبرات.

3 - تعديل المنهج ليس صعباً، فيمكن إضافة مقررات، أو حذف أخرى، كما يمكن إضافة أجزاء إلى محتوى أي مقرر أو حذف بعض منه، كلما دعت الحاجة، ويتم هذا دون اضطراب كبير في النظام والبرنامج الدراسي.

4 - سهل في إدارته، حيث ينظم الجدول الدراسي على أساس حصص محددة المدة، وتنفيذه لا يحتاج إلا إلى تجهيز الفصول والكتب المدرسية.

5 - الكتب المدرسية، وكثير من المواد التعليمية الأخرى معدة بما يناسب هذا التنظيم للمنهج، إذ أنها معدة للاستخدام في إطار المواد الدراسية المقررة.

6 - المعلمون متخرجون من معاهد وكليات تنظم مناهجها على أساس المواد الدراسية أو مجالات المعرفة، وبذلك تكون استجابتهم لهذا المنهج أكبر وعطاؤهم أكثر احتمالاً، لأنهم يقومون بتدريس مواد تخصصوا فيها

7 - يتفق هذا التنظيم، والتنظيم الذي يسير عليه التعليم العالي والجامعي، فكلاهما يسير على أساس مواد دراسية.

8 - أولياء الأمور، وعامة الشعب، أكثر اعتياداً عليه، وإلماماً به، لأنهم تعلموا وفقاً له[1]

ثانياً - عيوب منهج المواد الدراسية:

1 - يهمل ميول الدارسين وحاجاتهم وما بينهم من فروق فردية، وينظر إلى

(1) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 166.

المواد الدراسية على أنها غايات في حد ذاتها، وأنها وجدت للحفظ والاستظهار.

2 ـ يهتم بالتنظيم المنطقي للمادة الدراسية، ويهمل التنظيم السيكولوجي للتعلم.

3 ـ يرهق الدارسين، بسبب اضطرارهم إلى الدروس الخصوصية لإتقان المواد الدراسية ليضمنوا النجاح في الامتحانات.

4 ـ يجزّىء الخبرات التعليمية، بفصل المواد الدراسية عن بعضها، مما يفقد المادة التعليمية عنصر التكامل والترابط بين أجزائها.

5 ـ يهمل دراسة المشكلات الاجتماعية، مما يفقد المواد التعليمية أهميتها ووظيفتها في خدمة الفرد والمجتمع.

6 ـ يقوم على الاستظهار والتلقين، مما يؤدي إلى تعطيل النمو العقلي، والابتكار لدى الدارسين.

7 ـ يركز على الخبرات غير المباشرة لدى الدارسين من خلال الدراسة النظرية، أما الخبرات المباشرة فلم تحظ إلا بقسط ضئيل جداً من الاهتمام، حيث يغفل كل نشاط يمكن أن يتم خارج حجرات الدراسة[1]

ولكي يتخلص منهج المواد الدراسية من عيوبه من أجل تحقيق أفضل للأهداف التربوية، فقد تم إدخال بعض التعديلات عليها، ومن أبرز هذه التعديلات ما يلي:

1 ـ منهج المواد المترابطة: يعد هذا المنهج محاولة لربط مادتين أو أكثر ببعضها، دون أن ترفع الحواجز الفاصلة بين هذه المواد، وذلك لمواجهة

---

(1) صالح هندي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 222.

مشكلة تجزىء المنهج المكون من مواد دراسية منفصلة عن بعضها، ومن أمثلة ذلك الربط بين اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والفنون، فيعالج معلم التاريخ العصر الأثيني مثلاً، ويدرس معلم آخر جغرافية تلك المنطقة، ويعلم ثالث الأدب الأثيني المختص به، ويتناول رابع فنون الموسيقى والغناء التي ازدهرت فيه فيكون الصف نفسه قد درس مع معلمي التاريخ والجغرافية والأدب والموسيقى[1]، وفي هذا التنظيم المنهجي يحدث شيء من تنظيم بعض المفاهيم المشتركة وتقويتها، ويحدث تكامل بين فروع المعرفة المختلفة، وهذا ما تنادى به التربية الحديثة. إلا أنه في نفس الوقت يجب إدراك أن الموضوعات تبقى كما هي منفصلة، بمعنى أن الترابط هنا ظاهري، ولا يؤثر على المحتوى.

ويرى سميث وستانلي وسورز أن هناك ثلاثة أساليب لارتباط المواد الدراسية:

1 - الارتباط عن طريق الحقائق: فتبرز الحقائق التاريخية المرتبطة بنص أدبي، أو الأحداث التي تتناولها رواية تاريخية.

2 - الارتباط الوصفي: ويتم عندما تستخدم أفكار أو عمليات أو مبادىء مشتركة بين مادتين للربط بينهما، فيمكن أن تستخدم العوامل الاقتصادية من علم الاقتصاد في تفسير أحداث تاريخية أو عوامل نفسية من علم النفس في شرح بعض الحروب والصراعات بين الدول في التاريخ أو تستخدم قوانين العلوم في تفسير بعض الظواهر المناخية في الجغرافية، أو تستخدم عمليات وبراهين رياضية في إثبات بعض القوانين في الكيمياء والأحياء والفيزياء.

---

(1) حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، بيروت دار الكتاب اللبناني، 1970، ص 220.

3 ـ الارتباط المعياري: وهو ربط عن طريق المبادىء الاجتماعية وليست وصفية مثل تفسير بعض جوانب التاريخ ومبادىء العدالة الاجتماعية أو التحرر من التبعية[1]

وحتى ينجح المعلمون في عملية الربط بين المواد، لا بد لهم من التخطيط لعملهم مع بدء العام الدراسي، وإجراء التنسيق بين خططهم، للتخفيف من تجزئة المواد، ويتوقف النجاح في تطبيق هذا المنهج على نوعية العلاقات الموجودة بين المواد والقدرة على تحديدها، كما يتوقف على مدى إلمام المعلمين بطبائع المواد الأخرى التي يدرسها طلابهم.

ومن الواضح أن هذا المنهج لا يختلف عن منهج المواد المنفصلة إلا في نقطة واحدة هي محاولة الربط بين بعض المواد أو بين أجزاء بعض المواد التي يدرسها الدارسون في نفس العام الدراسي.

وبذلك فهو يتفق مع منهج المواد الدراسية المنفصلة في معظم خصائصه، مما جعل له نفس العيوب. باستثناء الفصل بين المواد[2]

منهج المجالات (الحقول) الواسعة:

يعتبر هذا المنهج شكلاً من أشكال منهج المواد الدراسية التي أجريت عليها بعض التحسينات، والتي تتمثل في تجميع المواد الدراسية المتشابهة، أو الخبرات التعليمية المتكاملة في حقل واحد أو مجال واحد بحيث تزول الحواجز بينها، ومن الأمثلة عليه مجال التربية الاجتماعية حيث يتكون من جمع مواد التاريخ والجغرافيا والمجتمع العربي، ومجال العلوم العامة الذي

---

(1) Smith, B. Othanel, et. al, Fundamentals of Curriculum Development, revised ed. New York: Harcourt, Brace and W (1961).

(2) حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1987، ص 314، 315.

يتكون من الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا، ونظراً لأن هذا النوع من المناهج يتكون من عدة مجالات، فقد أطلق عليه منهج المجالات الواسعة. وكان أول منهج يقوم على المجالات الواسعة قد طبق في بعض المدارس الثانوية بجامعة شيكاغو الأمريكية بين عامي 1923، 1925 حيث ضم المقررات التالية كمجالات واسعة: التفكير الناقد، طبيعة الإنسان وطبيعة العالم، الفرد في المجتمع، الفنون معناها وقيمتها[1]

وقد اقترح سميث ستانلي وشورز نمطين من التكامل يمكن أن تبنى على أساسها مجالات واسعة تهدف إلى تحقيق التكامل في المعرفة هما: النمط القائم على المبادىء، والنمط القائم على التطور التاريخي.

أ - النمط القائم على المبادىء أو الأفكار العامة:

ويستخدم فيها المبادىء الأساسية أو الأفكار العامة للمواد لينظم حولها المجال الواسع، ومن أمثلة ذلك منهج العلوم الاجتماعية في جنوب ولاية داكوتا الذي بني عام 1932 ابتداء من الصف الأول إلى الصف الثامن حول المبادىء والأفكار الأساسية الآتية

1 - زيادة الاعتماد والتبادل بين مجموعات البشر

2 - ضرورة تكيف الإنسان مع البيئة لتحقيق متطلبات العيش، وضغوط المجموعات المتنافسة والشروط اللازمة للتغير

3 - سيطرة الإنسان المتزايدة على الطبيعة.

4 - ميل الإنسان للانتقال من مكان لآخر سعياً وراء مستويات أعلى من المعيشة.

---

(1) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 257.

5 ـ التقدم الحتمي للديمقراطية[1]

وبالنسبة للعلوم، أورد الكتاب السنوي الواحد والثلاثون للرابطة القومية للتربية ثمانية وثلاثين مبدأً عاماً لبناء مناهج العلوم حولها. ومن هذه المبادىء:

1 ـ الشمس هي المصدر الرئيسي للطاقة على الأرض.

2 ـ يتحقق التوازن بين الصور المختلفة للحياة من خلال الاعتماد المتبادل بين الأجناس والصراع على الحياة.

3 ـ يحتمل أن تكون كل المادة ذات طبيعة كهربائية.

4 ـ تنشأ الحياة من الحياة، وتنتج نفس نوعها من الحياة.

5 ـ تصحب التغيرات الكيميائية تغيرات في الطاقة[1]

ب ـ النمط المبني على التطور التاريخي:

حيث يتخذ التطور التاريخي لمشكلة أو مؤسسة أو نظام أساساً للتكامل وبناء منهج مجالات واسعة تقوم على التطور التاريخي للأسرة، والعلاقات الدولية، الديمقراطية، العلوم، التربية، وغيرها. وغالباً ما يكون هذا النمط في المستوى الجامعي[2]

ويتوقف نجاح هذا المنهج (المجالات الواسعة) في تحقيق الغاية المرجوة منه على توافر ما يلي:

1 ـ العدد الكافي في الخبراء القادرين على إعادة صياغة المقررات الدراسية في صورة مجالات تذوب فيها الفروق تماماً بين مكونات المجال الواحد.

---

(1) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 258, 261.

(2) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 262.

2 - العدد الكافي من المعلمين المؤهلين والمدربين على تنفيذ هذا النوع من المناهج على النحو المطلوب وبالطريقة السليمة.

وقد استخدم هذا النوع من المناهج في السنوات الأخيرة على مجال واسع في بعض الدول العربية ومنها الجماهيرية العظمى، ولهذا المنهج مزايا وعيوب شأنه في ذلك شأن غيره من التنظيمات المنهجية.

ومن أبرز مزاياه:

1 - يساعد على إظهار العلاقات وتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، كما يساعد على ربط المعرفة بالحياة، أو تحقيق الدور الوظيفي للمعرفة.

2 - يوجه الاهتمام نحو الأفكار الرئيسية، وليس إلى الجزئيات التي تتجمع وسرعان ما تنسى.

3 - يمثل هذا المنهج مرحلة متوسطة بين مناهج المواد المنفصلة ومنهج النشاط.

أما عيوب هذا المنهج فمن أبرزها ما يلي.

1 - يمد الدارس بمعرفة إجمالية عن المواد الدراسية ولا يستطيع التعمق في واحدة منها.

2 - لا يساعد المتعلم في الحصول على تنظيم منطقي للمواد الدراسية.

3 - ملاءمة هذا المنهج لمرحلة التعليم الأساسي، وعدم ملاءمته لمرحلة التعلم المتوسط، نظراً لأنه يصلح فقط للإلمام بأساسيات المعرفة، ولا يسمح بالدخول في التفصيلات وغنى عن القول بأن مرحلة التعليم المتوسط تحتاج إلى نوع من التخصص والتعمق في المواد الدراسية

4 - عدم إتاحة الفرصة أمام الدارسين للقيام بالأنشطة التربوية اللازمة، مما

يؤثر على عملية تعلمهم وخبرتهم في مواجهة مواقف الحياة[1]

ثانياً ـ المناهج المتركزة حول المتعلم نفسه (منهج النشاط والخبرة):

إن منهج النشاط ما هو إلا محاولة أخرى للتغلب على بعض عيوب منهج المواد الدراسية. ولقد صمم هذا المنهج من أجل الاهتمام بحاجات المتعلم وميوله. فهو ينتمي إلى نمط من المناهج المتركزة حول المتعلم Child - centered Curriculum بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية وما تبعها من منهج المواد المترابطة في الدول النامية ولم يعد مستعملاً في الدول المتقدمة[2]

طبيعة وخصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة في ضوء أسس بناء المناهج:

ينظم هذا المنهج حول عدد من المواد الدراسية التي ينفصل بعضها عن بعض كالتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات. وكل مادة من هذه المواد تمثل جانباً من جوانب التراث الثقافي، ويجري توزيعها على سنوات الدراسة في مختلف المراحل التعليمية[3]

أما خصائص منهج المواد الدراسية في ضوء أسس بناء المناهج فهي:

1 ـ الأساس الفلسفي تأثر هذا المنهج بفلسفة أفلاطون في التربية والتعليم، التي تتمثل في الفنون السبعة الحرة (الثلاثيات والرباعيات) التي تم عرضها فيما سبق.

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مرجع سابق، ص 320، 321.

(2) حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مرجع سابق، ص 303.

(3) صالح هندي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 218.

2 - الأساس الاجتماعي: يمكن أن يكون لمنهج المواد الدراسية توجه اجتماعي، ويمكن ألا يكون له هذا التوجه ويتوقف هذا على أهداف منهج المدرسة، والمواد الدراسية التي يتضمنها وعلى محتوى هذه المواد الدراسية[1]

3 - الأساس النفسي: في هذا المنهج تراعي الفروق الفردية بين الدارسين عن طريق اختيار الدارسين لأنواع التعليم، أو للأقسام، وكذلك عن طريق المقررات الاختيارية (المتغيرات).

كذلك في النشاطات التي تنظم بعد انتهاء اليوم الدراسي (النشاطات خارج المنهج extracurricular activities كفرصة لتلبية حاجات الدارسين ومراعاة ميولهم واهتماماتهم.

أما بالنسبة للمقررات الدراسية فيمكن توجيه عناية خاصة للدارسين الذين يتضح ضعفهم فيها فتنظم لهم فصول للتقوية. والدارسين الذين يعانون من بعض الإعاقات الجسمية أو العقلية تخصص مدارس أو فصول لكل فئة منهم[1]

4 - الأساس المعرفي: يتحدد نطاق المنهج بالمواد التي تعد جديرة بتضمينها منهج المدرسة، والمحتوى الذي يضمن كل مادة، أما التكامل المعرفي فيتوقع من المتعلم أن ينقل بشكل أو بآخر بما يتعلمه في مادة إلى مادة أخرى، ولا يفعل المعلمون الكثير إزاء مشكلة تجزىء وانعزال مكوناته

أما استمرارية المنهج وتتابعه، فيتحققان من خلال الترتيب المنطقي للمعرفة داخل المادة[2]

---

(1)و(2) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 165.

(3) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 163، 165.

والمواد ليست متساوية الأهمية فبعض المواد أكثر أهمية من البعض الآخر، حيث تعتبر المواد النظرية أكثر أهمية من المواد العملية في التعليم العام، ومواد النشاط كالتربية الرياضية والموسيقية، والفنية أقل أهمية من المواد الأكاديمية، وينعكس هذا على ما يمتحن فيه الدارس من مواد وما لا يمتحن فيه، وما يعتبر من مواد النجاح والرسوب وما لا يعتبر كذلك، وفي الدرجات المخصصة للمادة أو عدد حصصها[1]

مكونات وعناصر منهج المواد الدراسية:

من المعروف أن مكونات وعناصر أي منهج تنحصر في أهدافه ومحتواه ونشاطاته وطرق ووسائل تدريسه وتقويمه. ويمكن توضيح كل منها بالنسبة لمنهج المواد الدراسية فيما يلي:

- أهداف منهج المواد الدراسية: إن الهدف الأساسي لهذا المنهج هو تزويد المتعلم بالمعرفة والمعلومات، دون التأكيد على نموه الشخصي.

- محتوى منهج المواد الدراسية: يخضع محتوى هذا المنهج إلى التنظيم المنطقي للمادة، كما يقوم تنظيم محتوى هذا المنهج في جوهره على أساس:

أ - إقامة الحواجز بين المواد الدراسية، فنجد معلم التاريخ مثلاً يقوم بتدريس موضوع الغزو الصليبي على الشام بمعزل عن جغرافية المنطقة آنذاك. وذلك نتيجة لتعدد معلمي المواد، فهناك معلم للتاريخ وآخر للجغرافيا وثالث للمواد الفلسفية، كذلك الحال بالنسبة إلى وجود معلم للنبات وآخر للحيوان وثالث للعلوم والصحة[2]

---

(1) المصدر السابق، نفسه

(2) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 334.

ب - التنظيم المنطقي للمادة: إن لكل مادة منطقاً معيناً تم التوصل إليه والاعتراف به خلال العصور السابقة وأصبح أمراً لا يمكن تجنبه أو تجاهله في تخطيط مناهج المواد الدراسية المنفصلة، وقد يكون هذا المنطق في شكل:

1 - تتابع زمني، حيث ترتب الحقائق والأحداث والمعلومات وفق تتابعها الزمني بحيث يبدأ بدراسة الأقدم ثم الأحدث وهكذا.

2 - التدرج من البسيط إلى المركب إلى ما هو أكثر تركيباً وتعقيداً مثل دراسة الهيدروجين والأوكسجين كعنصرين أبسط من دراسة الماء الذي يعتبر مركباً منهما، ثم دراسة حامض الكبرتيك باعتباره أكثر تركيباً وتعقيداً من الماء.

3 - التدرج من الكل إلى الجزء، مثل دراسة خواص الأشكال الهندسية أولاً ثم تدرس مساحة كل منها.

ويعتبر الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للتعلم، والمعلم مجرد ناقل لما يحتويه الكتاب من المعارف بصورة منطقية أيضاً، وبالتالي أصبح معيار تمكن المعلم هو مدى إلمامه وتمكنه من مادة الكتاب ومدى قدرته على عرضها بأسلوب منظم شيق يسهل على المتعلم استيعابه وحفظه، وعلى هذا فإن هذا الأسلوب في تنظيم محتوى المنهج يعني أن المنهج ثابت وواحد لجميع المتعلمين رغم اختلاف حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم[1]

طرق التدريس المصاحبة لمنهج المواد الدراسية.

في هذا المنهج يتم إعداد البرامج والمقررات الدراسية مقدماً، وطريقة

---

(1) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 335، 336، 339.

الإلقاء هي الطريقة المصاحبة لهذا التنظيم المنهجي. بمعنى أن المعلم مطالب بالشرح والتفسير والتبسيط والتلخيص واتباع كل أسلوب يستطيع المتعلم عن طريقة استيعاب المادة استيعاباً كاملاً[1]

كما يقوم المعلم بعرض الأفكار ثم يستطرد في تحليلها وتبسيطها وشرحها لفظياً باعتبار أن المعرفة والأفكار هي لب المواد الدراسية التي يتم تخزينها وتوصيلها للدارسين بأفضل ما يمكن في صورة لفظية.

ومن هنا كثر من هذا التنظيم للمنهج استخدام المحاضرة، والمناقشة، والشرح النظري، والأسئلة، والأجوبة، والتسميع، والتقارير والتدريبات الشفوية والتحريرية[2]

النشاطات والوسائل التعليمية في منهج المواد الدراسية:

من المعروف أن منهج المواد الدراسية يقوم أساساً على المعلومات وتحصيلها من الناحية النظرية، وهذا من شأنه أن يبعث الملل والسأم وكره المادة الدراسية من قبل المتعلم، تلك المادة التي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ولا تساعدهم على حل ما يواجهونه من مشكلات، لذا أتاحت المدرسة للمتعلمين بعض المجالات الواسعة التي تتمركز حول المحتوى.

ونتيجة للتطورات التي تحدث في مجال التربية بصفة عامة، وتقدم الدراسات التربوية والنفسية، وكذلك في مجال علم النفس والمناهج أصبح المتعلم والمحتوى الدراسي محور العملية التعليمية، بدلاً من المحتوى الدراسي وحده. وقد أدى ذلك إلى ظهور الكثير من التنظيمات المنهجية الحديثة، ومن أبرزها منهج النشاط والخبرة.

---

(1) المصدر السابق، نفسه

(2) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 162

وقد سمى هذا المنهج باسم منهج النشاط لأنه يركز عناية كبرى على النشاط الذاتي للمتعلم، وما يتضمن هذا النشاط من مروره بخبرات تربوية متنوعة، تؤدي إلى تعلمه تعلماً سليماً مرغوباً فيه، وإلى نموه نمواً متكاملاً منشوداً[1]

ويعد جان جاك روسو الفيلسوف الفرنسي (1712 ـ 1778) أول من اكتشف هذا النوع من التعليم حيث قال Jean Jacque Rousseau. «إن الإنسان خَيِّر بطبيعته، والطبيعة الخيرة للطفل تعني أن لديه دوافع نمو خيرة، وبالنسبة للتربية فينبغي أن يكون هدفها الأساسي رعاية نمو الطفل في اتجاه هذه الدوافع الخيرة، فإذا نشط الطفل أو استرسل في مرح صاخب، فلا ينبغي أن يكبت المعلم هذا النشاط حتى لا تتشوه نزعاته الخيرة، ومنهج هذه التربية يكون متمركزاً حول الطفل، ومتسامحاً لدرجة كبيرة»[2]. أما العالم التربوي السويسري يوها هنريش بستالوتزي Johann Heinrich Pestalorri (1746 ـ 1827)، فأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية، لهذا اقترح «دروس الأشياء Object lesson» التي تستخدم فيها النباتات والحيوانات وغيرها من الأشياء لتنمية حواس البصر واللمس والسمع، كما أكد على مشاركة الأطفال لكي يصنعوا أشياء، ويدركونها ويحللونها[3]

والعالم فردرس فرويل Friedrich Froebel (1782 ـ 1952) رجل التربية الألماني الذي كان له الفضل في اقتراح إنشاء رياضة الأطفال لينمو فيها ويتعلموا، وتتاح لهم فيها فرص التعبير عن النفس من خلال تناول الأشياء، والنشاطات الجماعية.

---

(1) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1967، ص 512.

(2) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations. New York Harper and row, (1976), p. 214

(3) Ibid, pp 44 - 45

طبيعة منهج النشاط والخبرة:

تتضح طبيعة منهج النشاط في النقاط التالية:

- يمارس المتعلمون ألواناً مختلفة من النشاط بحرية موجهة مما يساعدهم على نموهم نمواً متكاملاً مرغوباً فيه.
- يتم تعلم المواد الدراسية عن طريق القيام بأنشطة مختلفة توضح تلك المواد وتبين تطبيقاتها العملية، مبتعدين بذلك عن التعلم بالاستظهار.
- تتم نشاطات المتعلم داخل وخارج المدرسة بحيث يهيىء المنهج الظروف والإمكانات التي تجعل من المدرسة مجتمعاً مصغراً يماثل المجتمع الأكبر خارج المدرسة.
- لا تحدد معالم المنهج وخطوطه الرئيسية سلفاً.
- يمارس المتعلم النقد الذاتي أثناء نشاطه وتحت إشراف المعلم.
- يساعد المنهج على تدريب المتعلم تدريباً مهنياً[1]
- يحتاج إلى مدرس معد إعداداً فنياً سليماً، يتحمس لنشاط الدارسين ويستمتع بالعمل معهم في جو من الود، وأن تكون قيادته للتلاميذ قيادة قائمة على الإقناع والاقتناع والكشف عن ميولهم ورغباتهم، وعما يناسبهم من ألوان النشاط[2]
- يتخطى الحدود والحواجز الفاصلة بين المواد، عن طريق قيام الدارسين بالنشاطات التي تجعلهم يشعرون بحاجة إلى معلومات وحقائق عن المواد التي يدرسونها فيجمعونها، بغض النظر عن الحواجز الموجودة بين هذه المواد.

---

(1) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 218.

(2) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، ط 4، مرجع سابق، ص 170

- طريقة حل المشكلات هي الطريقة السائدة في هذا المنهج، فهي تنمي أسلوب التفكير العلمي لدى الدارسين، حيث إنهم يحددون المشكلة بعد الإحساس بها، ويجمعون المعلومات عن هذه المشكلة، ثم يقومون بفرض الفروض واختبار صحة هذه الفروض والوصول إلى النتيجة أو الحل الذي يمكن استخدامه في المواقف المشابهة.

- يعتمد هذا المنهج على العمل الجماعي والتخطيط المشترك، حيث يشترك فيه الدارسون أنفسهم والمعلمون والموجهون والعاملون في المجال التربوي، متعاونين معافى تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، مما يؤدي إلى تنمية القيم المتضمنة في المجتمع، كاحترام آراء الآخرين والتعاون والدأب على العمل البنّاء.

تطبيقات لمنهج النشاط:

رغم إن المفهوم الأساسي لمنهج النشاط كان على يد جان جاك روسو، فإن التطبيق العملي لهذا المنهج ظهر استخدامه في بعض المدارس التجريبية التي أقيمت في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على يد مجموعة من العلماء التربويين وكان أولهم جون ديوي.

* الذي قام بتجربة المدرسة التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو سنة 1896، التي بنيت على المبادىء التالية:

1 - أن حرية التعبير عن النفس شرط ضروري للنمو، ولكن هذا التعبير ينبغي أن يكون تحت إشراف المعلم، وأن الحرية وعدم التقيد ليس غايات بذاتها ولكنها وسائل لتحقيق النمو العقلي أي أنها هادفة[1]

2 - يتعلم الأطفال إذا قاموا بحل مشكلات يهتمون بها اهتماماً حقيقياً، وحل

(1) Tanner, Daniel And Laurel N. Tanner - Curriculum Development, New York Macmilan Publishing Co., C 1980 and C 1975, p. 285, 302, 303.

المشكلات يتضمن استخدام الطريقة العلمية، وهذا النوع من التفكير يساعد على تدعيم الذكاء[1]

3 ـ النشاط ذو القيمة هو الذي يتيح للطفل فرصاً لمجابهة المشكلات، والتوصل إلى حلول لها واختبار هذه الحلول، أي ليمارس عملية التفكير العلمي[2]

وقد رأى ديوي أن هناك أربعة دوافع أساسية للتعلم لدى الأطفال هي:

أ ـ الدافع الاجتماعي Social impulse: ويظهر في رغبة الطفل أن يشارك الآخرين خبراته المختلفة، لعباً ونشاطاً وعملاً.

ب ـ الدافع الإنشائي Constructive impulse: وهو يساعد الطفل في تشكيل أشياء مفيدة من الخامات، وفي الحركات الإيقاعية.

جـ ـ الدافع إلى البحث والتجريب Impulse to investigate and experiment: ويتضح في أن يقوم الطفل بفك وتركيب الأشياء المختلفة التي يلعب بها، ليرى ما سيحدث.

د ـ الدافع التعبيري أو الفني Expressive or artistic impulse: ويظهر في تعبير الطفل عن ميوله الإنشائية، وفي اتصاله بغيره من الأطفال[3]، والإفصاح عن نشاطه لهم.

إن هذه الدوافع الأربعة في رأي «ديوي» رصيد بشري لم يستثمر، وأن نمو الطفل وتطوره يتوقف على استخدامها استخداماً نافعاً. لذلك جعل ديوي محور نشاط المدرسة يدور حول التدريب في الأعمال الحرفية كالطهو والحياكة والتجارة والحدادة، وليس حول المواد الدراسية فقط وكان يرى أن

---

(1)، (2) المصدر السابق، نفسه

(3) وهيب سمعان، ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، مرجع سابق، ص 198، 199.

هذه الحرف هي الوسائل التي يمكن التغلب بها على عزلة المدارس التقليدية عن الحياة. ويرى أيضاً أنها تتطلب ممارسة يدوية كما تتطلب نشاطاً عقليا ولا يبذل من مدرسة ديوي أي مجهول لإجبار الطفل على تعلم المهارات الرئيسية كالقراءة والكتابة والحساب في سن السادسة أو السابعة، ذلك لأنه يرى ألا يتعلم الطفل أي مهارة إلا إذا أحسّ بحاجة لتعملها[1]

وعلى الرغم من أهمية تجربة ديوي، فإنها لم تلق القبول المطلوب آنذاك، إلا أنها استطاعت فيما بعد أن تثبت أقدامها كحركة لها فلسفتها الخاصة التي تختلف عن الفلسفة التي تقوم عليها مناهج المواد بأنواعها المختلفة، وقد أطلق على أنصار مدرسة ديوي (التقدميون) للتمييز بينهم وبين أصحاب المدرسة التقليدية القديمة.

* مدرسة ميرام التجريبية J. L. Miriam التي بدأت في المدرسة الابتدائية بجامعة ميسوري عام 1904 والتي تعتبر امتداداً لتجربة ديوي، باعتبار أن منهجها لم يكن يحوي أي مواد دراسية تقليدية، بل استخدم مهارات القراءة والكتابة والحساب كوسائل لا غايات.

وقد شملت هذه المدرسة أربعة أنواع من النشاطات.

النشاط القائم على الملاحظة:

ويتحقق عن طريق الاستكشاف والدراسة المباشرة لمظاهر الطبيعة المرتبطة بحياة الدارسين اليومية مثل حياة النباتات والحيوانات، والأرض، والصناعات المحلية والمهن المختلفة.

النشاط القائم على اللعب:

ويكون في صورة ألعاب تنافسية كالمباريات والمسابقات العقلية والبدنية والغنائية، وألعاب فنية وابتكارية باستخدام الأشياء الطبيعية كالماء والهواء

---

(1) رشدي لبيب، وآخرون، المنهج منظومة المحتوى التعليم، مرجع سابق، ص 66.

والصوت والضوء والحرارة.

النشاط القصصي: وذلك من خلال تأليف القصص المستوحاة من الصور والرسوم وقصص الخيال والشعر، وحكايات عن الرحلات والاستكشافات والمغامرات والاختراعات والشخصيات التاريخية، والفكاهات.

النشاط القائم على الأعمال اليدوية:

ويتمثل في استخدام الحبال والقماش والورق المقوى والخشب والمعادن في صنع أشياء مفيدة للتربية والديكور.

وقد روعي في تنظيم منهج هذه المدرسة المبادىء التالية:

1 ـ تلبية الحاجات المباشرة للدارسين أولاً ثم إشباع حاجاتهم المستقبلية.

2 ـ أن يقوم على نشاطات الحياة اليومية المألوفة للدارسين وليس في صورة المواد الدراسية التقليدية.

3 ـ مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، بما في ذلك الميول والاهتمامات المختلفة والقدرات.

4 ـ المرونة في تحديد نشاطات كل صف من حيث التأخير والتقديم في ترتيب هذه النشاطات خلال العام الدراسي[1]

* تجربة مدرسة كولنجز التجريبية Elsworth Collings أجريت هذه التجربة في بعض المدارس في ريف مقاطعة مكدونالد بولاية ميسوري الأمريكية ابتداء من عام 1917 تحت إشراف السوارث كولنجز

وقد كانت نشاطات هذه المدرسة شبيهة بتلك التي كانت في مدرسة

---

(1) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 267 - 268.

ميريام، حيث كانت كما يلي:

1 - النشاط القائم على اللعب، وفيه يشارك الدارسون في نشاطات جماعية ودراما وتنظيم حفلات ومسابقات ومباريات بدنية وعقلية.

2 - نشاط الرحلات: وهو يمكن الدارسين من الدراسة الهادفة الواعية بمشكلات البيئة.

3 - النشاط القصصي: حيث يستمع المتعلم إلى القصص سواء عن طريق السرد أو من خلال الأغنية، أو التسجيل أو بمصاحبة البيانو

4 - نشاطات عملية: تتمخض عن أشياء ملموسة مثل حظيرة دواجن أو إعداد حفل، أو زراعة بعض النباتات، أو صنع مجسمات ونماذج[1]

* طريقة المشروعات لكيلباترك: لقد انتشرت مدارس النشاط بعد إنشاء مدارس ديوي وميريام وكولنجز إنتشاراً سريعاً، وخاصة في حوالي عام 1920. ومن أسباب انتشارها السريع ظهور بحث في مجلة كلية المعلمين بجامعة كولومبيا لوليم هيرد كيلباترك بعنوان «طريقة المشروع» في عام 1918، وتم تطبيقه.

وقد كتب في هذا البحث أن الفعل الهادف ينبغي أن يكون الأساس (أو بتعبيره قالب البناء) في المنهج، وأن أغراض الطفل ينبغي أن تكون مفاتيح تعلمه.

وقد جمع كيلباترك في مشروعه بين نظرية الارتباط أو نظرية المثير - الاستجابة التي كانت تسود علم النفس في عصره، وفلسفة جون ديوي التربوية في تجربته التي سبق دراستها. واستنتج أن المشروع نشاط هادف، أي أنه نشاط يقوم به المتعلم لحل المشكلات. وبذلك فإن أي نشاط يقوم به المتعلم

---

(1) Smith, Stanley and Shores, op. cit, p. 269.

لحل مشكلة يعتبر مشروعاً عند كلباترك، بشرط أن تكون دوافعه إليه ذاتية وبرغبة واستمتاع، فإذا شعر المتعلم بأن العمل مفروض عليه، مكلف به، فهو عمل روتيني[1] ويرى كيلباترك أن من الأفضل أن يمارس المتعلم الخطوات الأربع للقيام بالمشروع وهي:

اقتراح المشروع Purposing ثم التخطيط للمشروع Planning ثم تنفيذ المشروع Executing وأخيراً الحكم على إنجاز المشروع Judging. ويقول حقيقة أن المعلم قد يقترح مشروعاً أفضل ويخطط له تخطيطاً أحسن، ولكن إذا كان المطلوب تعليم الطفل، كيف يفكر، وكيف يخطط لنفسه فإنه يجب تركه يضع الخطط بنفسه[2]

وهذا تطبيق لقانون التدريب في سيكولوجية الارتباط، كذلك عندما يضع الطفل الخطط بنفسه يقتنع بها، ويخلص لها، ويتحمس فيقبل على التعلم، وهذا تطبيق كلباترك لقانون الأثر[3]

مما سبق يتضح أن منهج النشاط والخبرة كأي منهج له مكونات وعناصر تتمثل في أهدافه ومحتواه وطرق التدريس المصاحبة ووسائل نشاطه وتعليمه وتقويمه، وذلك كما يلي

أهداف منهج النشاط والخبرة:

يهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو الفرد من خلال الخبرة الفعالة التي تظهر للعين.

محتوى منهج النشاط والخبرة:

يتحدد محتوى هذا المنهج في ضوء ميول وحاجات الدارسين

---

(1) Tanner and Tanner, op cit p. 304

(2)،(3) Tanner and Tanner, op. cit. p. 305

واهتماماتهم وأغراضهم وخبراتهم والنشاطات التي يقبلون عليها.

ولذلك يتخطى منهج النشاط والخبرة الحواجز والحدود الفاصلة بين المواد كما أنه ليس في منهج النشاط ما يمنع المتعلم من التعلم عن طريق الكتب فقراءة الكتب تكون لمساعدته في القيام بالنشاط، فهي موجهة نحو هدف المادة العلمية مرتبة ترتيباً منطقياً.

طرق التدريس المصاحبة لمنهج النشاط والخبرة:

تحتل طرق التجريب وحل المشكلات مكاناً بارزاً في التعليم في هذا المنهج، فأثناء ممارسة الدارسين لأنشطتهم التجريبية من أجل تحقيق أهدافهم يصادفون مشكلات أو عوائق، عليهم أن يتغلبوا عليها، وباعتبارها مشكلات حقيقية حيوية، فإن مواجهتها والتوصل إلى حلول لها، يساعد في تنمية قدرتهم على التفكير العلمي عند حل المشكلات التي تعترضهم، وذلك بأن يحددوا المشكلة بعد الإحساس بها، ويجمعوا المعلومات عن هذه المشكلة، ثم يقوموا بفرض الفروض واختبار صحة هذه الفروض والوصول إلى النتيجة أو الحل الذي يمكن استخدامه في المواقف المشابهة.

وهم هنا لا يقتصرون على مادة واحدة، ولكنهم يجمعون المادة العلمية التي تسهم في حل المشكلة من أي مادة دراسية أخرى.

النشاطات والوسائل التعليمية في منهج النشاط والخبرة:

يقوم هذا المنهج على العمل الجماعي الذي يشترك في تخطيطه وتنفيذه الدارسون أنفسهم والمعلمون والموجهون، ويتمثل هذا العمل الجماعي في القيام بالأعمال الحرفية والرحلات العلمية والتجارب العملية وخدمة البيئة، والألعاب الجسمية والعقلية، وتكوين الندوات والمسابقات العقلية والفنية والجسمية وتأليف القصص والشعر، وذلك مع مراعاة ارتباط هذه النشاطات بالأهداف التربوية.

التقويم المتبع في منهج النشاط والخبرة:

إن عملية التقويم في هذا المنهج عملية شاملة ومستمرة. فهي عملية مصاحبة للنشاط منذ بدايته حتى نهايته، كما أنها عملية تعاونية يشترك فيها المتعلم تحت إشراف معلمه، كذلك عملية التقويم تقوم على شروط علمية إذا ما أحسن وضع وسائله.

وبمعنى آخر إن منهج النشاط والخبرة يعتمد على أسس علمية سليمة في عملية التقويم.

خصائص منهج النشاط في ضوء أسس بناء المناهج:

1 ـ الأساس الفلسفي:

يقوم هذا المنهج على الحرية في اختيار النشاط والقيام به في ضوء التجارب التي قام بها جون ديوي وكلباترك، كما يساعد هذا المنهج على تنمية أسلوب التفكير العلمي لدى المتعلم في حل المشكلات، حيث إن المعلومات التي يسعى المتعلم للحصول عليها تكون أبقى أثراً من المعلومات الجاهزة التي تعطي له، وكل هذه القيم متضمنة في فلسفة التربية.

2 ـ الأساس الاجتماعي:

يقوم هذا المنهج على التعاون بين الدارسين والمعلمين والموجهين في تخطيط وتنفيذ النشاطات الخاصة به، مما يساعد الدارسين على اكتساب قيم أساسية من قيم الفلسفة الاجتماعية، واتجاهات إيجابية سليمة نحو العمل

كما يقوم هذا المنهج على مواقف الحياة الواقعية التي تتجمع حول المشكلات الاجتماعية والنشاط الفردي والجمعي المرتبط بهذه المشكلات من خلال النشاطات التي يختارها الطلاب، فإذا أمكن توجيهها وتوجيه الطلاب أثناء قيامهم باختيارها فإن هذه النشاطات يمكن أن ترتبط بالبيئة ارتباطاً وثيقاً وتصبح فعالة ومؤثرة ووظيفية بالنسبة للمتعلم، أما إذا لم يحسن توجيهها فإنها

سوف تبتعد عن البيئة، وبالتالي لا يتحقق فيها الأساس الاجتماعي السليم.

3 ـ الأساس النفسي:

في هذا المنهج يكون المتعلم إيجابياً نشيطاً يتعلم بدافع من رغبة حقيقية، كذلك يراعي منهج النشاط الفروق الفردية، حيث تختار كل مجموعة من الدارسين العمل الذي يتناسب مع قدراتها واستعداداتها وميولها، هذا بالإضافة إلى مشاركتهم في تخطيط وتنفيذ العمل.

4 ـ الأساس المعرفي:

يقوم هذا المنهج على الخبرة المباشرة من خلال احتكاك المتعلم بالموقف التعليمي احتكاكاً مباشراً أثناء قيامه بالنشاط.

وبما أن الدراسة في هذا المنهج تتخطى الحواجز والحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، ويكتسب المتعلم المعرفة التي يتطلبها النشاط من أي مادة أو أي مصدر، إذن هذا المنهج يراعي الترابط الأفقي بين الخبرات في مختلف ميادين المعرفة التي تشمله، أما عن الترابط الرأسي بين الخبرات التي يكتسبها المتعلم في الصف الواحد أو من صف إلى صف، فهذا المنهج على عكس منهج المواد الدراسية المنفصلة، حيث يواجه منهج النشاط مشكلة الترابط الرأسي بين الخبرات، هذا رغم محاولة التغلب عليها من قبل أنصار هذا المنهج، وذلك بتقديم تنظيمين هما التنظيم الخاص بمراحل النمو العقلي، والتنظيم الخاص بمراكز الاهتمام[1]

ولمنهج النشاط شكلان هما

أ ـ منهج النشاط القائم على ميول وحاجات المتعلمين

حيث يقوم هذا النوع من المناهج على ميول الدارسين التي يشعرون بها

(1) فوزي طه، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق ص 182.

من تلقاء أنفسهم، وليس على الميول التي يفرضها الكبار عليهم، وذلك لأنه يعتبر أن النشاط شيء داخلي، وليس شيئاً خارجياً، ومن مزايا هذا المنهج:

- توجيه الاهتمام إلى العناية بنمو الدارس نمواً متكاملاً من جميع نواحيه.
- إشباع حاجات الدارسين وميولهم، وإشعارهم بالاستقرار والطمأنينة عكس منهج المواد الدراسية الذي يشعر الدارسون فيه بالخوف من الامتحانات.
- التأكيد على تكامل المعرفة عن طريق خدمة المواد بعضها بعضاً أما المآخذ على هذا النوع من المناهج فهي:
- صعوبة تحديد ميول الدارسين وحاجاتهم الأساسية.
- عدم مساعدة الدارسين على إتقان المواد الدراسية، مما يؤثر على مستوى ثقافتهم، وقدرة التمكن المعرفي لديهم.
- إهمال التراث الثقافي المتراكم للإنسانية، والبحث عن أصول المشكلات وعدم النظر إلى مشكلات المستقبل التي قد يتعرض لها الدارسون.
- يواجه صعوبات كثيرة في سبيل إقامة برنامج تعليمي منظم يتمشى مع نمو الدارسين، وصعوبة استخدام الكتب الدراسية وغيرها من المصادر التعليمية[1]

ب - منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية:

وهو يقوم على مواقف الحياة الاجتماعية، وما تنطوي عليه من مشكلات، وذلك على أساس أن المدرسة تعد مؤسسة اجتماعية، عليها مراعاة حاجات الجماعة ومقتضيات الثقافة، وعليها تزويد الدارس بما يحتاج إليه من المهارات والاتجاهات والمفاهيم التي تلزمه في مستقبل حياته، ويمتاز هذا

---

(1) صالح هندي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 228، 229.

المنهج بما يلي:

- يمد الدارسين بخبرات تتصل بحياتهم الاجتماعية، مما يساعد في ملء الفراغ بين التعلم النظري في المدرسة وبين التطبيق العملي لهذا التعلم في الحياة العملية.
- يساعد هذا المنهج في نقل القيم الاجتماعية الأساسية والمحافظة عليها.

ومن المآخذ على هذا النوع من المناهج أنه:

- قد يؤدي إلى تنظيم صناعي للخبرات التعليمية، وذلك عند اختيار الدارسين النشاطات بأنفسهم.
- لا يوجه عناية الطلاب للدراسة المنطقية المنظمة للمواد الدراسية مما يؤثر على بعض النتائج التعليمية المرغوبة[1]

ثالثاً ـ المناهج المتركزة حول المشكلات الاجتماعية:

المنهج المحوري:

لقد أدرك كثير من التربويين خطورة الأخطاء الموجودة في تنظيم المناهج الدراسية على العملية التربوية والتي تتمثل في التركيز على المادة الدراسية بصرف النظر عن جدواها الاجتماعي أو مدى ارتباطها بحاجات وميول المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم، والتوجيه المناسب للمتعلم أثناء عملية التعلم، لذلك سعى التربويون إلى أحسن طريقة تربوية يشبعون بها حاجات جميع الدارسين وذلك من خلال تحصيل الحد الأدنى من الأساس الثقافي الذي لا بد منه لكل مواطن. ومن هنا جاءت صفة المحورية للإشارة إلى ربط الطريقة باللب المعرفي الذي يحتاج إليه كل متعلم ونشأ المنهج المحوري

(1) رشدي لبيب، وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مرجع سابق ص 73

نتيجة الإحساس بأن الفصل بين المواد الدراسية يعرقل النمو المتكامل للمتعلمين، ويقلل من كفايتهم الشخصية والاجتماعية.

وفي ضوء هذا، قامت العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية باتباع هذا التنظيم المنهجي، وتطبيقه، وإجراء العديد من التجارب حول جدواه أو فاعليته.

مفهوم المنهج المحوري:

اختلف الكثيرون من رجال التربية حول الاتفاق على ما يقصدونه بالمنهج المحوري، فيرى سايلور Saylor والكسندر Alexander أن المنهج المحوري تنظيم يهدف إلى تقديم بعض جوانب التربية العامة في المدرسة[1]

ويعرف رونالد Ronald ونيلسون Nelson المنهج المحوري بأنه تنظيم للخبرات التعليمية التي تقدم لكل المتعلمين، حيث إنه يشتق من حاجات المتعلمين والاحتياجات الاجتماعية، وأساليب التفكير، وعليه فإن من الأفضل أن تنظم هذه الخبرات التعليمية كتربية عامة ثم تقدم للمتعلمين[2]

وقد استخدمت مدارس نيويورك تعريفاً مشابهاً، حيث يتقابل الفصل المدرسي مرتين أو ثلاثاً في كل يوم مع المدرس الذي يقوم بتوجيه وإرشاد المجموعة ويتعامل الفصل المدرسي مع المشاكل التي سبق اختيارها بواسطة المدرس والدارسين معاً من أجل عبور الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية[3]

---

(1) J. Colen Saylor and William M. Alexander: Curriculum Planning for better teaching and learning, New York, Rinchart Company, Inc. 1956. p. 308.

(2) Ronald C. Fance and Nelson L. Bossing «Developing the core curriculum pratice Hail, Inc. New York, 1952, p. 4.

(3) The University School, the Ohio. State University. A Description of Experiencies The Uper School (Columbos Ohio: The University School, 1952). p. 10

كذلك استخدمت مدارس مدينة فيلادلفيا الأمريكية هذا التعريف بنفس الطريقة، إذ يعرفون المنهج المحوري بأنه: البرنامج الكلي للمدرسة والمعد بطريقة تسمح بتوفير الوقت للدارسين لقضاء أكثر من فترة واحدة مع أحد المدرسين، قد تكون فترة واحدة أو اثنتين أو ثلاثاً[1]

وعلى ضوء ما جاء في التعريفات السابقة يتخذ المنهج المحوري. مفهوماً يتمثل في أنه مجموعة الخبرات التي يكتسبها الطلاب والمتعلقة بحاجاتهم ومشكلاتهم العامة، من أجل إشباع هذه الحاجات والوصول إلى حلول مرغوب فيها، تتعلق بما يعترضهم من مشكلات. ثم قسم هارولد البرتي Harold Alberty المنهج المحوري إلى ستة أنماط كما يلي.

1 ـ المحور الذي يتكون من عدد من الموضوعات المنظمة منطقياً، أو أنماط المعرفة المختلفة التي يمكن أن تدرس مستقلة بعضها عن بعض.

2 ـ المحور الذي يتكون من موضوعات ينظر إليها ككل متعامل يربط بعضها ببعض.

3 ـ المحور الذي يتكون من عدد من الموضوعات. أو مجالات المعرفة الموحدة أو المندمجة، وعادة ما يكون موضوعاً واحداً مثل «التاريخ» يعتبر كمحور يخدم المواد الأخرى ويندمج فيها.

4 ـ المحور الذي يتكون من عدد من المشكلات الواسعة ووحدات العمل

5 ـ المحور الذي يتكون من عدد من المشكلات المخطط لها مسبقاً والتي تفيد في أشباع الحاجات الاجتماعية والسيكولوجية.

6 ـ المحور الذي يتكون من عدد من الوحدات الواسعة وأوجه النشاط

(1) Philadephia Public School, Corse, Curriculum in Philadephia (Philadephia The Schools, 1979) p. 3.

المخطط لها عن طريق المدرسين والدارسين بدلالة الحاجات التي تدركها المجموعة ككل، ولا يوجد بناء منهجي أساسي معد من قبل[1]

طبيعة المنهج المحوري:

تتضح طبيعة هذا المنهج من أنه يسير وفق الأساليب التربوية الحديثة دون التقيد بطريقة تدريس خاصة، وذلك لتنمية الخبرات التخصصية اللازمة لكل دارس كي يحقق أقصى درجة من النمو بالقدر الذي تمكنه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة. والمنهج المحوري له جانبان رئيسيان هما: الجانب العام، ويعمل على تزويد الطلاب بالخبرات والمهارات والمعارف اللازمة لإشباع حاجاتهم ومتطلباتهم وتهيئتهم للتكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه وإعدادهم لمواجهة مشكلات ومتطلبات الحياة العامة.

الجانب الخاص، وينطلق من الفروق القائمة بين الدارسين، ويقوم على الاستجابة للقدرات والاستعدادات والميول الخاصة وإشباعها[2] ويهتم المنهج المحوري بالتوجيه والإرشاد باعتبارهما وظيفة رئيسية للمعلم، ويؤكد على ضرورة التعاون بين المعلم والإخصائي الاجتماعي والموجه، حيث يتم تنظيم هذا المنهج وفق المسؤولية الاجتماعية والحاجة الفردية

تطبيقات وتجارب المنهج المحوري:

1 - دراسة هافجهرت في أواخر الأربعينيات عن مطالب النمو وحاجات وميول الشباب، وقد اهتمت بتسعة مجالات يمكن اعتبارها من اهتمامات الشباب وهي: تقبل الفرد لجسمه وخصائصه الجسمية، علاقاته مع

---

(1) Harold Alberty «Designing Programs to meet the common, Needs of Youth Fifty Second Year Book, Part I, National Society for the Stydy of Education, Chicago: The University of Chicago Press, 1953, pp. 119 - 120.

جبرائيل بشارة المناهج، دمشق، المطبعة الجديدة، 1986، ص 196، 197.

الآخرين، الاستقلال الانفعالي، والاستقلال الاقتصادي أو المادي، المهنة، التوافق في الحياة المدنية، السلوك الاجتماعي، الحياة الأسرية والقيم والمبادىء التي تتفق مع الحياة العامة[1]

2 ـ دراسات لكل من إبراهيم شهاب وزكي صالح ومنيرة حلمي اعتمدت جميعها على منهجية واحدة في التصنيف تتمثل في مطالب النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وتتركز في مجالات واسعة تكون بمثابة مصدر لاهتمامات الشباب، والاختلاف بين هذه الدراسات يأتي بسبب اختلاف بيئة العينة التي يجري عليها البحث بسبب الأدوات المستخدمة فيها[2]

ومن خلال هذه التجارب يقوم أصحاب تنظيم المنهج المحوري بدراسة حاجات الطلاب وميولهم ومشكلاتهم عند تخطيطهم لمحتوى المنهج في مرحلة الدراسة التي يخطط لها المنهج، ثم يطبقون المنهج المحوري بحيث يمر بجملة من المراحل الهامة، هي

1 ـ تحديد مجالات الدراسة، بحيث يتم بالأسلوب العلمي القائم على التخطيط السليم، بحيث يتم الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية حول مشكلات الطلاب ومتطلبات نموهم في المراحل المختلفة.

كما لا بد من دراسة حاجات المجتمع ومشكلاته العامة بالعوامل المؤثرة فيها من مادية وفكرية

2 ـ توزيع مجالات الدراسة، بعد عملية تحديد مجالات المنهج المحوري، يتم توزيع هذه المجالات على صفوف الدراسة مع مراعاة مستوى الدارسين وتحقيق مبدأ ترابط المنهج وتكامله

---

(1) (2) محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، مرجع سابق ص 241.

3 - التنفيذ، يتطلب تنفيذ المنهج المحوري استعداداً من قبل المعلم والمتعلم معاً، فلا بد أن يتضح في ذهن المعلم أساسيات كل مجال فيعرف المشكلات الأساسية التي تدور حولها والأهداف التي ينبغي الوصول إليها حتى يستطيع أن يوجه جهوده وجهود طلابه.

4 - التقويم: بعد عملية التنفيذ لا بد من تقويم النتائج التي يتم الحصول عليها بمقارنتها مع الأهداف الموضوعة. وينبغي إتاحة الفرصة أمام الدارسين لتقويم نتائجهم بأنفسهم في ضوء الأهداف التي اشتركوا في تحديدها، وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه[1]

وحيث إن المنهج المحوري يتطلب استعدادات وقدرات معينة لا تتوافر في تلاميذ مرحلة التعليم الأساس، لذا فإنه من الأنسب أن تكون مرحلة التعليم المتوسط مجالاً لتطبيق وممارسة المنهج المحوري. وذلك باعتبار أن طلاب مرحلة التعليم المتوسط أكثر إدراكاً لتحديد حاجاتهم وميولهم.

مكونات وعناصر المنهج المحوري:

لا شك أن لكل منهج دراسي مكوناته وعناصره التي تتمثل في أهدافه ومحتواه وطرق تدريسه ووسائله التعليمية وتقويمه، والتي تميزه عن غيره. ومكونات المنهج المحوري تأخذ شكلاً يميزه عن منهج المواد الدراسية ومنهج النشاط والخبرة وذلك كما يتضح فيما يلي

أهداف المنهج المحوري:

قام حوالي خمسة وأربعين معلماً من ثمان مدارس ثانوية بولاية ميشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، بوضع قائمة بأهداف المنهج المحوري مرتبة

---

(1) فرانسيس عبد النور، التربية والمناهج، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، 1978، ص 203.

حسب أهميتها كما يلي:

1 - الزيادة السليمة، للتعرف على كل دارس جيد، وتقوية العلاقة بينه وبين المعلم، لفهم حاجات الدارسين والعمل على إشباعها وتهيئة الفرص أمامهم لإظهار إمكاناتهم وتقويتها، وبث الطمأنينة والهدوء النفسي لديهم.

2 - ربط التعلم باكتساب الخبرات، لجعل التعلم واقعياً ومفيداً، والربط بين المعلومات لتوسيع المعارف لدى الدارسين وتنمية مداركهم.

3 - المرونة وعدم التقيد بنصوص محددة، وذلك لفك الروابط والقيود الزمنية وتوفير الزمن الكافي لنواحي النشاط المختلفة، ومنح الدارسين الفرصة للعمل خارج المدرسة.

4 - تطبيق النظريات العملية على واقع الحياة لجعل التعليم أكثر تمشياً مع تطور الحياة.

5 - تطبيق الديمقراطية في العمل، من أجل خلق مواطنين صالحين قادرين على تحمل المسؤوليات.

6 - زيادة خبرة المعلم، لرفع مستوى قدرته على التدريس، وجعل التدريس عملاً شيقاً ولذيذاً[1]

محتوى المنهج المحوري:

ينظم محتوى هذا المنهج على أساس المشكلات التي لها مغزى شخصي واجتماعي معاً. كما يستمد هذا المحتوى من مصادر متعددة متصلة بالبيئة.

---

(1) محمد هاشم فالوقي، المناهج التعليمية، مفهومها، أسسها، تنظيمها. مرجع سابق. ص 287.

فالمادة الدراسية في ظل المنهج المحوري مرتبطة بحياة الطالب في المنزل والمجتمع والمدرسة.

طرق التدريس المصاحبة للمنهج المحوري:

إن الطريقة المستخدمة في المنهج المحوري هي طريقة المشكلات التي لها انعكاساتها الإيجابية على عملية التعلم أكثر من الطرق المستخدمة في ظل منهج المواد الدراسية، فالمنهج المحوري يركز على نشاط الطالب مما ينتج عنه تعليم مثمر عن طريق استخدام أسلوب حل المشكلات.

الوسائل التعلمية المستخدمة في المنهج المحوري:

إن الوسائل التعليمية في المنهج المحوري تقدم من خلال عمل تعاوني بين المعلم وغيره من المتعلمين أو بينه وبين الدارسين بعضهم والبعض الآخر، حيث إن حل المشكلة والسير في خطوات حلها يتطلب أن يتعاون المعلم مع طلابه حتى يصلوا في النهاية إلى الحل المطلوب. وتنفيذ هذا النوع من التخطيط يوجب على المعلم قبل دخوله الفصل (حجرة الدراسة) أن يكون مزوداً بمرجع وحدة أو دليل يتضمن المشكلات المختلفة التي يقوم بدراستها، ومن خلال استخدام هذا المرجع يستطيع الطلاب مع معلمهم أن يسيروا في الطريق السليم لحل المشكلات[1]

التقويم المتبع في المنهج المحوري:

في المنهج المحوري تستند عملية التقويم إلى أسس وأساليب سليمة، إذ أن التقويم في ظل هذا المنهج هو جزء متكامل مع الدراسة، كما أن المتعلم يشترك مع المعلم في عملية التقويم المستمر لنشاطه، وأيضاً يراعي المعلم أن يشمل تقويمه للمتعلم جميع جوانب نموه[2]

---

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 207.

(2) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 248.

خصائص المنهج المحوري في ضوء أسس بناء المناهج:

1 ـ الأساس الفلسفي للمنهج المحوري:

تقوم فلسفة المنهج المحوري على أساس محاور:

1 ـ تنطلق من المسؤوليات والوظائف التي ينتظر من المتعلم أن يضطلع بها مثل المسؤولية والكفاية المدنية، وفهم النظام الاقتصادي والعلاقات الإنسانية، والعلاقات الأسرية، تقدير الجمال، الكفاية في استخدام اللغة، التربية البيئية وغيرها.

2 ـ ترتكز على حاجات المتعلمين ومشكلات الحياة سواء أكانت ذات طابع شخصي أم طابع اجتماعي أوسع، فهناك المشكلات المهنية، والصحية والأسرية، وكيفية استغلال أوقات الفراغ وتحسين اللغة وغيره[1]

أي أن فلسفة المنهج المحوري تقوم على نماء القيم الديمقراطية والاتجاه نحو تحقيق المثل التي تنادي بها في المجتمع.

2 ـ الأساس الاجتماعي للمنهج المحوري.

يقوم هذا المنهج على أساس أن العمل الجماعي التعاوني هو أفضل الأعمال المنتجة في العملية التربوية، التي تتيح للمتعلم الفرص لممارسة المبادىء والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع.

ويقوم المنهج المحوري على أساس مفهوم سليم للثقافة، إذ أنه يهتم بعموميات وخصوصيات الثقافة معاً، كما أنه وثيق الصلة بمشكلات المجتمع حيث إنه يتيح للمعلم الفرص المتنوعة لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية المرغوب فيها[2]

---

(1) محمد هاشم فالوقي، المناهج التعليمية، مرجع سابق، ص 284.

(2) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 248.

3 ـ الأساس النفسي للمنهج المحوري:

يقوم هذا المنهج على أساس إشباع حاجات الدارسين وميولهم ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

وينظر هذا المنهج إلى عملية التعلم على أساس أنها عملية تهدف أولاً وأخيراً إلى تغيير مرغوب فيه في سلوك المتعلمين.

كما يقوم هذا المنهج على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التخطيط لأية عملية تربوية، هذا بالإضافة إلى أنه ينظر بعين الاعتبار لدوافع الفرد وربطها بالخبرات التعليمية.

4 ـ الأساس المعرفي للمنهج المحوري:

يقوم هذا المنهج على دراسة المواد الدراسية المقررة على جميع المتعلمين في مرحلة تعليمية معينة مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم العامة واللغة القومية، وذلك من أجل إشباع حاجات المتعلمين الضرورية واللازمة لتنمية المواطن الصالح.

ويقوم هذا المنهج على دراسة بعض أو كل المواد الدراسية المقررة على جميع المتعلمين في صف دراسي ما، وهذه المواد في إطار التربية العامة، وتنظيم كل منها تنظيماً منطقياً منفصلاً عن الأخرى، ويقوم بتدريسها معلم معين يعتمد في تدريسها على الترابط الزمني فيدرس مثلاً التربية الحديثة مع جهود العرب في مجال العلم وهكذا. وذلك للعمل على الترابط بين المواد الدراسية وجعلها أكثر أداءً لوظائفها

كذلك يقوم هذا المنهج على توظيف المواد الدراسية لحل مشاكل الحياة دون أن تفقد هذه المواد كيانها المميز ويمكن أن يقوم أكثر من معلم بتدريس الموضوع الواحد وذلك تبعاً لمجالات المعرفة المختلفة التي تدور حول هذا الموضوع فمثلاً موضوع النفط يمكن أن تدور حوله دراسة الرياضيات

والعلوم والمواد الاجتماعية، إذ يمكن إعطاء أمثلة في الرياضيات توضح مدى الاستفادة من النفط في الدول المنتجة للنفط بصفة خاصة ودول العالم بصفة عامة، كذلك في العلوم يمكن تدريس مركبات النفط، وفي المواد الاجتماعية يمكن معرفة مواقع النفط في العالم، وتاريخ اكتشافه كما يقوم المنهج المحوري على مزج مادتين أو أكثر من مواد التربية العامة المقررة على جميع المتعلمين مزجاً تاماً في مجال واحد وذلك كما هو واضح في مزج الهندسة والجبر والحساب في كل موحد يمكن أن يطلق عليه الرياضيات العامة. وهذه الطريقة تجعل حقائق المواد الدراسية أكثر حيوية في حياة المتعلم، وتؤثر في تدريسها على التسلسل المنطقي.

مزايا المنهج المحوري:

- يستخدم المنهج المحوري خبرات تعليمية ذات معنى ودلالة.
- يراعي المنهج المحوري الفروق الفردية بين المتعلمين عن طريق دراسة البرنامج الخاص الذي يختاره كل طالب - تحت إشراف المدرس - بما يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته.
- يتيح المنهج المحوري الفرصة أمام المتعلمين والمعلمين للتعارف والتعاون والعمل معاً، وهذا يزيد ثقتهم في أنفسهم ويدفعهم للعمل الجاد المثمر
- لا يخضع للفواصل بين المواد الدراسية، بل يرجع للمادة العلمية التي تلزم دراسة المجال أو المحور مهما كان مصدرها، وبذلك يتم التكامل في المعرفة.
- يكسب المتعلمين المهارات الاجتماعية والاتجاهات والقيم المرغوب فيه من خلال العمل التعاوني والنشاط المتنوع
- يساعد المتعلمين على اكتساب التفكير الناقد من خلال ممارسة أسلوب حل المشكلات

- يقوم المنهج المحوري على أسس نفسية سليمة.

ومن عيوب المنهج المحوري ما يلي:

- لا يستطيع المعلمون تنفيذه بسبب عدم إعدادهم في كليات التربية ومعاهد المعلمين الإعداد الذي يساعدهم على تدريس البرامج المحورية.
- لا يلائم المنهج المحوري ما تتطلبه دراسة الجامعات.
- لا يمكن تطبيق المنهج المحوري في فصول دراسية ذات كثافة عالية من الدارسين.
- يهمل المنهج المحوري تتابع الأساسيات في المحتوى الذي يعتمد كلية على تناول المشكلات الاجتماعية.

رابعاً ـ منهج الوحدات الدراسية:

ظهرت فكرة الوحدات في التربية كثورة على مساوىء المناهج التقليدية التي كانت تقوم على أساليب التسميع والحصص التقليدية بالمعلومات دون مراعاة جوانب أخرى من الأهداف التربوية، ومحاولة من التربويين لعلاج كثير من نقائص الدراسة التقليدية التي أدت إلى آثار سيئة بالغة في حياة المتعلمين، كما ظهرت فكرة الوحدات كتنظيم يبرز وحدة المنهج، ويربط الدراسة بالحياة، والعمل على إيجابية المتعلم ونشاطه وتأكيد وحدة المعرفة.

مفهوم الوحدة الدراسية:

هي تنظيم للمعلومات والأنشطة يؤسس لتربية الفهم وتكوين الاتجاهات وتعديل السلوك.

وترى التربية الحديثة أن الوحدة «تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة التدريس تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل، يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً، يؤدي إلى مرورهم في خبرات معنية، وإلى تعلمهم تعلماً

خاصاً، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها[1]

ويعرف (كارتر جود Carter v. Good) الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات. والخبرات، وأنماط التعلم المختلفة، حول هدف معين أو مشكلة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من المتعلمين ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط، تنفيذ الخطط، وتقويم النتائج[2]

أنواع الوحدات الدراسية:

لقد صنفت الوحدات الدراسية بطرق مختلفة منها الوحدات الدراسية على أساس المادة الدراسية، والوحدات الدراسية على أساس النشاطات والخبرة، ولكل منها مرجع الوحدة (الوحدة المرجع) ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

أ ـ الوحدات الدراسية على أساس المادة الدراسية أو المحتوى:

قد يَخْطَر بالذهن أن هذا النوع من الوحدات يتفق مع منهج المواد الدراسية المنفصلة، ولكن هناك اختلاف بينهما وهي أن المادة الدراسية في الوحدات الدراسية تعالج نواحي هامة في حياة الدارسين، فالمعلومات هنا ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وظيفة. ولا تتقيد الوحدات كما في منهج المواد الدراسية المنفصلة بالتنظيم المنطقي، ولا تتقيد أيضاً بحدود وحواجز فاعلية بين فروع المادة أو بين المادة والمواد الأخرى.

وهذا النوع من الوحدات له العديد من الصور التي تأخذ أشكالاً، تتمثل

---

(1) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، مرجع سابق، ص 240.

(2) Carter V Good, (ed.), Dictionary of Education (New York: Mc Graw Hill Book Co., 1973), p. 629.

في أحد موضوعات المادة الدراسية مثل: الطاقة في حياة الإنسان، الصحة والبيئة، وسائل المواصلات، الاحتمالات، الخ.

أو في شكل مشكلة مثل استخدام الدالة في الدارسة والحياة العامة[1]

ب ـ الوحدات الدراسية القائمة على الخبرة والنشاط:

وحدات ترتبط بمجال واسع من مجالات حياة الدارسين، يدركونه ويهتمون به، وتستخدم من دراستها نشاطات تؤدي إلى اكتساب خبرات مباشرة. ويستخدم أسلوب حل المشكلات أثناء العمل بالوحدة، والمشكلات في هذه الحالة مشكلات واقعية يعيشها الدارسون، لذلك تكون دراستها بالنسبة لهم ذات أهمية من أجل التوصل إلى حلول واقعية لها.

ويتضمن العمل في وحدات الخبرة والنشاط أنواعاً كثيرة ومتعددة من نشاطات التعليم مثل القراءة ورسم الخرائط، وزيارة المتاحف. وصنع النماذج، ومشاهدة الأفلام، والمراسلات، والتمثيل، والمجالات[2]

جـ ـ مرجع الوحدة (الوحدة المرجع):

مرجع الوحدة عبارة عن دليل يستخدمه المعلمون في كل المواد الدراسية وفي موضوعات مختلفة، ويساعدهم على توجيه الدارسين أثناء قيامهم بأوجه النشاط المختلفة[3]

ويعرفه (كلهُر Klohr) بأنه عبارة عن مجموعة منظمة من الاقتراحات تتركز حول بعض المشكلات العريضة والخبرات والموضوعات، وينظم بحيث يخدم المعلم أثناء تدريسه للوحدة، ويعتبر مصدراً للأداء والطرائق وأوجه

---

(1) فوزي طه، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق، 190.

(2) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 218.

(3) J. Galen Saylor and William M. Alexander op. cit. p. 402.

النشاط[1]

ولمرجع الوحدة فائدة من أنه يحول دون الخلط والارتجال عند تنفيذ الوحدة، كما يساعد على مرونة التنفيذ وعدم تجميد الوحدة وتحويلها إلى مقرر دراسي ثابت بالصورة التقليدية، بالإضافة إلى أنه يساعد المعلمين بكفاءة عالية في التخطيط والإرشاد لتدريس الوحدة[2]

مكونات وعناصر منهج الوحدات الدراسية:

إن لمنهج الوحدات الدراسية أهدافه ومحتواه وطرق التدريس المصاحبة ووسائله التعليمية ونشاطاته وتقويمه، شأنه في ذلك شأن بقية المناهج التي ذكرت في هذا الفصل. ويمكن توضيح كل منها فيما يلي:

أهداف منهج الوحدات الدراسية:

يهدف منهج الوحدات الدراسية إلى إكساب الدارسين مهارات معينة ومعارف مخطط لها سابقاً ومتفق عليها في معظم الأحيان مع الدارسين[3] وقد استهدفت الوحدات الدراسية في أول أمرها معالجة تفكك المنهج والعمل على إبراز وحدته، ثم تطورت الوحدات فأكدت أيضاً أهمية ربط الدراسة بالحياة، وإيجابية الدارسين ونشاطهم، وعملت على مساعدة المعلم على تحقيق الأهداف التربوية بصورة أعم وأشمل.

المحتوى في الوحدات الدراسية:

يشتمل على المادة العلمية التي يتم تقسيمها إلى وحدات يرغب الطلاب

---

(1) Paul Robert Klohr, A Study of the Role or the Source unit in the Curriculum Reorganization of Selected Secondary School, Ohio State University, 1948, p. 11.

(2) محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، مرجع سابق، ص 285.

(3) وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، مرجع، ص 262.

في تعلمها، وربما يشتركون في تخطيطها وتكوين محتواها من خلال الكتب المدرسية والبحوث والشرائط العلمية أو المجلات والندوات العلمية، وغير ذلك ثم يتم تجهيزها في صورة وحدات، كمنهج مادة العلوم، ومنهج الدراسات الاجتماعية.

طرق التدريس المصاحبة للوحدات الدراسية:

يبدأ تدريس الوحدة الدراسية باستثارة اهتمام الدارسين بموضوع الوحدة، وذلك باستخدام أسلوب المناقشة وأسلوب حل المشكلات.

وسائل النشاط والتعليم في الوحدات الدراسية:

تستخدم الوسائل التعليمية في هذه الحالة لتهيئة الظروف للقيام ببعض أنواع النشاط التمهيدي، وعرض البيانات المتصلة بموضوع الوحدة، كعرض بعض الأفلام أو قراءة موضوعات معينة في الصحف والمجلات داخل الفصل، والقيام ببعض الرحلات التي تساعد على تنمية النواحي الفكرية والعملية والاجتماعية لدى المتعلم، بالإضافة إلى بعض النشاطات التجريبية في المعامل والورش المدرسية وحديقة المدرسة. فمثلاً وحدة «الدوائر الكهربائية» يمكن دراستها في المعمل والورشة المدرسية في مادة العلوم في نفس الوقت تدرس أنواعها وتركيبها واستخداماتها في المواد الاجتماعية واللغات من خلال القراءات في الكتب والمجلات العلمية داخل الفصل. كذلك الحال بالنسبة لدراسة وحدة كوحدة إنتاج البصل في الوطن العربي»، يمكن دراستها من خلال زراعة البصل في حديقة المدرسة ودراسة تطوراته، ثم فحص ثمرة البصل في معمل العلوم، بالإضافة إلى قياس مستقبل إنتاج البصل في الوطن العربي من خلال الإحصاء الرياضي عن طريق تنظيم رحلات علمية لمصادر الإحصاءات، ومعرفة فوائد إنتاج البصل في الوطن العربي والعائد المادي ومواقع إنتاجه من خلال الاجتماعيات واللغات.

التقويم في الوحدات الدراسية:

في الوحدة الدراسية يشترك الطلاب مع معلمهم في عملية التقويم، حيث يكون التقويم من جانب المعلم للطلاب، كما يشجع المعلم طلابه على تقويم أنفسهم بحيث يأخذ في اعتباره أهداف الوحدة، ومحتواها. ويستمر التقويم خلال مراحل العمل المختلفة في الوحدة، ويكون يومياً وأسبوعياً، بحيث يشتمل كل ما يتم إنجازه من عمل الطلاب كمجموعة، وكأفراد. وهذا من شأنه أن يساعد في التخطيط للعمل بالمراحل التالية لها:

- **خصائص منهج الوحدات الدراسية في ضوء أسس بناء المناهج:**

1 ـ الأساس الفلسفي:

إن الأساس الفلسفي لبناء الوحدة الدراسية هو معالجة التفكك في المنهج المدرسي والعمل على إبراز وحدته وتكامله وبذلك يحقق منهج الوحدات ما عجز عنه منهج المواد الدراسية، وهو الترابط الأفقي بين الخبرات التي تقدم للمتعلم في أي مرحلة من المراحل التعليمية.

2 ـ الأساس الاجتماعي والثقافي:

وضع منهج الوحدات الدراسية من أجل ربط الدراسة بالحياة من خلال حل المشكلات البيئية المختلفة للدارسين فدراسة أي وحدة تتطلب الخروج إلى البيئة وجمع المعلومات، والخبرات التي تقدم للمتعلم ليست حكراً على المدرسة وحدها، إنما هي خبرات يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، حيث إن المدرسة مؤسسة اجتماعية، توجد في البيئة الاجتماعية للطالب يتفاعل معها مؤثراً فيها ومتأثراً بها، ومكتسباً الخبرة نتيجة هذا التفاعل وإن كان هذا يتم بصورة غير منظمة، نتيجة لتنوع الوحدات.

3 ـ الأساس النفسي

تقوم الوحدات الدراسية على أساس نشاط الطالب فكري واجتماعي

وعملياً، وذلك داخل المدرسة وخارجها، وهو نشاط متنوع، يقوم به الطلاب، كل حسب قدراته واستعداداته وميوله الإيجابية، وبهذا فإن كل طالب يجد لوناً من ألوان النشاط يناسبه، وبالتالي يحقق منهج الوحدات الدراسية مبدأ مراعاة الفروق الفردية في ظل نظرية الجشتالت في عملية التعليم.

4 ـ الأساس المعرفي:

باعتبار أن منهج الوحدات الدراسية يراعي الترابط الأفقي بين الخبرات والمعلومات، من أجل التكامل المعرفي، لذا فإن هذا المنهج لا يكتفي بالكتب بالمدرسية في الحصول على المعلومات والخبرات العلمية، إنما يستخدم مصادر متنوعة في جمع المعلومات والخبرات العلمية، مثل الصحف والمجلات، والندوات العلمية، وزيارة الخبراء للمدرسة، والرحلات، بالإضافة إلى الاقتراحات العديدة التي تشتق من مرجع الوحدة.

أسئلة على الفصل الرابع

1 ـ عند تنظيم أي منهج يجب تحديد الأفكار الأساسية لهذا المنهج لما لها من فوائد عديدة، اشرح هذه العبارة موضحاً هذه الفوائد.

2 ـ إن اختلاف آراء المربين أدى إلى ظهور نماذج مختلفة لتنظيم المناهج، وضح هذه التنظيمات المنهجية المختلفة، كلاً حسب مجاله مسترشداً بمثال لكل منها.

3 ـ اشرح طبيعة وخصائص منهج المواد الدراسية في ضوء أسس بناء المناهج.

4 ـ من المعروف أن لكل منهج مكوناته وعناصره، اشرح مكونات وعناصر منهج المواد الدراسية.

5 ـ لقد تم إدخال بعض التعديلات على منهج المواد الدراسية المنفصلة من أجل تحقيق أفضل للأهداف التربوية، فظهر منهج المواد المترابطة اشرح كيف تم ذلك؟ موضحاً أساليب الترابط بين المواد الدراسية.

6 ـ لقد اقترح سميث ستانلي وشورز نمطين من التكامل المعرفي يمكن أن تبنى على أساسها مجالات واسعة تهدف إلى تحقيق أفضل للأهداف التربوية. اشرح هذين النمطين.

7 ـ قارن بين منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المجالات الواسعة ومنهج المواد المترابطة من حيث المزايا والعيوب

8 ـ لقد تم اكتشاف منهج النشاط والخبرة على يد الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو، ومن تبعه من علماء التربية في القرن الثامن عشر والقرن

التاسع عشر، وضح كيف تم ذلك؟

9 ـ اشرح النقاط التي توضح طبيعة منهج النشاط والخبرة.

10 ـ قام «جون ديوي» بتجربة المدرسة التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو سنة 1896، التي بنيت على عدة مبادىء، اذكر هذه المبادىء، موضحاً الدوافع الأساسية للتعلم لدى الأطفال كما يراها ديوي.

11 ـ اشرح تجربتي مدرسة ميريام التجريبية ومدرسة كولنجز التجريبة، ثم وضح أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

12 ـ لقد جمع كيلباترك في مشروعه بين نظرية الارتباط وفلسفة جون ديوي التربوية. اشرح كيف تم ذلك؟ موضحاً الخطوات التي يجب أن يتبعها المتعلم عند القيام بالمشروع.

13 ـ إن لمنهج النشاط مكوناته وعناصره، شأنه في ذلك شأن المناهج الأخرى، اشرح مكونات وعناصر منهج النشاط والخبرة.

14 ـ إن لكل منهج خصائصه التي تميزه عن غيره من المناهج، اشرح خصائص منهج النشاط والخبرة في ضوء أسس بناء المناهج.

15 ـ تأخذ المناهج التربوية أشكالاً وصوراً مختلفة، ولمنهج النشاط والخبرة شكلان، أحدهما قائم على ميول وحاجات المتعلم، والآخر قائم على المواقف الاجتماعية. اشرح مفهوم هذين الشكلين، ثم وضح مزايا وعيوب كل منهما

16 ـ اذكر تعريف رونالد ونيلسون للمنهج المحوري، ثم اشرح كيف استخدمت المدارس الأمريكية هذا التعريف؟

17 ـ لقد تم استنتاج تعريف إجرائي للمنهج المحوري، أدى إلى ظهور عدة أنماط ومحاور للمنهج المحوري، اذكر هذا التعريف، ثم وضح الأنماط والمحاور المختلفة التي اتخذها المنهج المحوري.

18 ـ لقد قامت دراسات وتطبيقات عربية وأجنبية على المنهج المحوري، اشرح هذه الدراسات والتجارب، موضحاً المراحل التي يجب المرور بها في تطبيق المنهج المحوري.

19 ـ اشرح مكونات وعناصر المنهج المحوري، في ضوء ما درست.

20 ـ وضح خصائص المنهج المحوري في ضوء أسس بناء المناهج.

21 ـ قارن بين منهج النشاط والمنهج المحوري من حيث المزايا والعيوب.

22 ـ اشرح مفهوم الوحدات الدراسية، وأنواعها.

23 ـ اشرح مكونات وعناصر منهج الوحدات الدراسية، في ضوء ما درست.

24 ـ اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات التي أمامك:

1 ـ من الأهداف الأساسية لمنهج المواد الدراسية المنفصلة.

أ ـ تكوين المهارات.

ب ـ تكوين الاتجاهات.

جـ ـ تلقين المعلومات.

د ـ كل ما سبق.

2 ـ لقد كان لتجربة جون ديوي التأثير في خطوات مشروع

أ ـ ميريام.

ب ـ كولنجز

جـ ـ كيلباترك.

د ـ كل ما سبق.

3 ـ لقد تم اكتشاف منهج النشاط عل يد.

أ ـ كيلباترك

ب ـ جان جاك روسو.

جـ ـ دينز.

د ـ ميريام.

4 ـ يعتبر مرجع الوحدة:

أ ـ دليل للطالبه.

ب ـ دليلاً للمعلم.

جـ ـ دليل للمقررات الدراسية.

د ـ دليلاً للمصطلحات العلمية.

5 ـ إن التعرف على مستوى كل طالب وتقوية العلاقة بينة وبين المعلم، من أهداف:

أ ـ منهج النشاط.

ب ـ المنهج المحوري.

جـ ـ منهج المواد الدراسية.

د ـ منهج المجالات الواسعة.

6 ـ إن المنهج الذي يمد الدارسين بخبرات تتصل بحياتهم الاجتماعية عن طريق الربط بين التعلم النظري والتطبيق العملي لهذا التعلم هو منهج

أ ـ المواد الدراسية.

ب ـ النشاط

جـ ـ المحوري.

د ـ المجالات الواسعة.

الفصل الخامس

تقويم المناهج

- مفهوم التقويم
- أهمية تقويم المنهج
- أهداف تقويم المنهج
- معايير وأسس التقويم السليم
- أنواع التقويم
- أساليب التقويم

مقدمة

من الملاحظ في الحياة العامة أن كل فرد عندما يقوم. بنشاط ما فإنه يحاول دائماً الاطمئنان على نتائج هذا النشاط، فيناقش نفسه أو يسأل غيره، فإذا ثبت له أنه يسلك سلوكاً سليماً استمر في عمله بكفاءة ونجاح. وهكذا استمرت المجتمعات كأفراد وجماعات حاولوا عبر التاريخ التعرف على سلامة أساليبهم والاستدلال على أحوالهم وقيمة إنتاجهم بطرق مختلفة، مما يدل على أن عملية التقويم ذاتها سادت حياة الناس في كل عصر، وإن تنوعت حقيقته ووسائله وأساليبه وذلك لاختلاف تفسيرهم وفهمهم له. فالتقويم عملية إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف كيفياً وكمياً بمعرفة قيمة الأشياء والأشخاص والموضوعات، وهو من ناحية ثانية يتطلب استخدام المعايير والمستويات والمحركات لتقدير هذه القيمة، كما أنه من ناحية أخرى يتضمن معنى التحسين والتعديل أو التطوير معتمداً في ذلك كله على نتائج هذه الأحكام.

والنشاط التعليمي - كأي نشاط آخر - يتطلب الحكم عليه من حيث نجاحه أو فشله في تحقيق أهدافه، وإظهار ما فيه من مواطن قوة لدعمها وتأكيدها، وتحديد ما فيه من نواحي قصور لمعرفة أسبابها ثم علاجها.

مفهوم التقويم:

يعتقد البعض أن عملية التقويم عملية جديدة فرضتها الحياة الحديثة، فتراه «لفظاً» يتردد في حياتنا المعاصرة كاتجاه تقدمي في مجالات العمل المختلفة، والحقيقة أن هذا لا يتفق وماهية التقويم، ذلك أن التقويم عملية ترجع إلى العصور القديمة، فالإنسان الأول كان يصدر أحكاماً على سواء ممر

يعيشون حوله، فيحكم على غيره بالقوة أو الضعف، كذلك كان الكبار في المجتمعات القديمة وما يزالون يقررون مدى نجاح الصغار فيما يسندونه إليهم من أعمال أو ما ينتجونه من صناعات[1]

وقد أخذ التقويم يظهر عبر السنين في صور مختلفة تنوعت بتعدد المجتمعات وأنواعها إلى أن ظهرت المدرسة التقليدية التي بدأ التقويم فيها يأخذ شكلاً من الأسئلة التي توجه إلى المتعلمين فيجيبون عليها شفوياً، وهكذا حتى أصبحت الامتحانات التحريرية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر أساساً للتقويم في التعليم.

وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين أصبح التقويم تربوياً يأخذ الطابع التربوي كغيره من المفاهيم التربوية ـ وقد يختلط بمفاهيم أخرى لدى عدد قليل ممن يهتمون بالتربية وقضاياها. ولذلك تجدر الإشارة إلى عمليات لها صلة بالتقويم ويعتقد أنها هي التقويم التربوي، ومن هذه العمليات ما يلي:

1 ـ التقويم ليس مجرد الحكم على قيمة السلوك أو المواقف أو الظاهرة التي تدرس بل الحكم مجرد عملية من عمليات التقويم المتعددة.

2 ـ التقويم ليس هو البحث التربوي، بالرغم من أن كليهما يضيف معلومات، ويؤثر على إصدار القرارات، ولكنهما يختلفان من ناحية الوظيفة، فوظيفة التقويم البحث عن القيمة، ووظيفة البحث التربوي السعي إلى الحقيقة العلمية، يضاف إلى ذلك اختلافهما في طبيعة الأنشطة والأساليب.

3 ـ التقويم ليس غاية في ذاته، ولكنه وسيلة إلى غاية أبعد، وهي تحسين

---

(1) بعيو عبد الله البيرة، «التقويم التربوي ضمن أسلوب التقويم»، مجلة رسالة التربية ـ المجلد الأول العدد الرابع، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، مؤتمر المعلمين العام 1981، ص 63.

العملية التعليمية من أهداف ومناهج ووسائل وطرق تدريس ومدرسين وإدارات وإمكانات وطلاب، ونتائج العملية التعليمية[1]

من هنا تعتبر عملية التقويم إحدىٰ العمليات الحيوية في العملية التربوية، فمن خلالها يتم تحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف العملية التربوية، ولا تقتصر عملية التقويم على تقويم تعلم التلاميذ وإنما هي تشمل جميع جوانب العملية التربوية وعناصرها من معلمين ومديرين وموجهين ومناهج وإدارة ووسائل وأوجه النشاط المختلفة بالإضافة إلى ما يسمى بتقويم التقويم الذي يهدف إلى معرفة وتحديد جوانب التقدم أو القصور في العملية التربوية[2] فلم تعد العملية التربوية مجرد تحصيل العلم ونقل التراث الثقافي البشري من جيل إلى جيل آخر فقط، بل التقدم في نظر الفلسفة التربوية يتحقق من خلال مجموعة من الخبرات والمهارات والقدرات والقيم والمفاهيم الصحيحة التي يكتسبها المتعلم من خلال نشاط يقوم به ولذلك أصبح تقويم العلم وسيلة وليس هدفاً أو غاية. ولهذا يجب مراعاة استخدام تقسيم بلوم Bloom لمستويات التعليم الذي يتدرج من مستوى التذكر إلى المستوى الإبداعي مروراً بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، فإنه بذلك يمكن الانتقال بالتقويم من الأدنى إلى الأعلى

كذلك التسليم بأن التقويم يجب أن يتمشى مع الأهداف المعرفية وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادىء وقوانين، والأهداف الوجدانية وما تتضمنه من قيم واهتمامات، والأهداف النفس حركية وما تتضمنه من اتجاهات سليمة وميول مرغوبة، فإن ذلك يجعل التقويم أكثر فعالية ونجاحاً في العملية التربوية.

---

(1) عبد العزيز جمعة العريبي، «أفكار أساسية في التقويم»، مفهومه ووظائفه. مجلة رسالة التربية - المجلد الأول العدد الرابع، الجماهيرية العظمى. مؤتمر معلمي عام 1981، ص 13.

(2) عزت جرادات، وآخرون، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 110

فالتقويم هو تحديد صلاحية وقيمة المنهج ككل، صلاحيته كوثيقة للتعلم والتدريس، ثم قيمته في إحداث المواصفات السلوكية المطلوبة في الدارسين نتيجة دراستهم له. ويرتبط تقييم الصلاحية بمفهوم مواز آخر هو التقويم البنائي: الموجه لبناء وتكوين المنهج للأفضل، أما تقويم الفعالية فيعني تحديد كفاية الآثار أو النتائج الناجمة عن تنفيذ المنهج في التربية المدرسية، سواء كانت هذه الآثار تحصيلية تخص الدارسين، أو تغييرات نفسيه وتربوية ومادية طرأت على العوامل الأخرى كالمعلمين والإداريين والخدمات المساعدة المنهجية المختلفة[1]

القياس والتقويم:

قد يختلط مفهوم القياس بمفهوم التقويم لدى بعض الدارسين ولذلك تجدر الإشارة إلى التأكيد على أن التقويم ليس هو القياس، فالقياس جزء من عملية التقويم، بمعنى أن التقويم يكون أعم وأشمل من القياس، لأن القياس يعطى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس فقط، أي أنه يقيس مستوى المتعلم في ناحية ما بينما التقويم يعطي صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم المتعلم نحو أهدافه سواء كانت هذه المعلومات كمية أم كيفية وسواء كان ذلك بالالتجاء إلى القياس أو بالملاحظة والتجريب.

ولا شك أن عملية التقويم تتضمن عمليتي التعلم والتعليم، حيث تتم عملية التعليم وعن طريق التقويم بالنتيجة الإيجابية يتم التعلم، وذلك بصورة مستمرة طالما العملية التعليمية مستمرة، وهو يهدف في النهاية إلى إنماء المتعلم في جميع النواحي المتعلقة به، عقلية ونفسية ووجدانية ومهارية، كما أنه يوضح مدى كفاية الوسائل التعليمية والتدريسية المستخدمة لتحقيق الأهداف

---

(1) زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 188

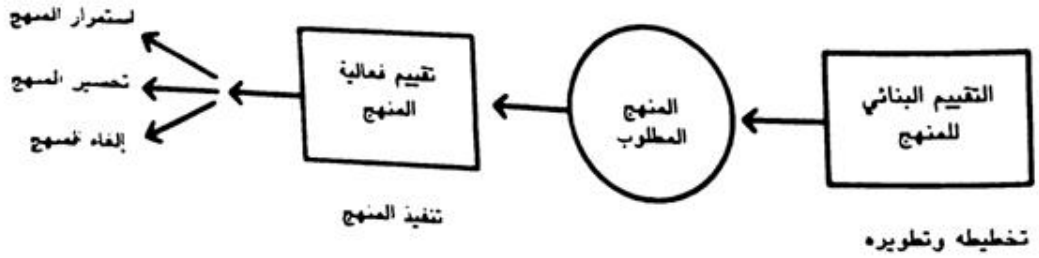
ومن جهة أخرى ينفرد المعلم بعملية القياس بينما التقويم فهو عمية تعاونية شاملة يشملها القياس والعلاج معاً ويتشرك فيها جميع أطراف العملية التربوية ـ الموجه والمدير والمعلم وأولياء الأمور.

وأخيراً التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ الخاصة بالمنهج، ولكنه عملية دائرية مستمرة تبدأ من تحديد الهدف وتقويمه وتصاحب التخطيط تم التنفيذ وتتابعه[1]

أهمية التقويم في بناء المنهج:

يتبنى التقويم دوراً مزودجاً في بناء المنهج: تقويم بنائي يحدث خلال عمليات التخطيط والتطوير المنهجي، ويهدف إلى تحقيق صلاحية المنهج بتمثيله للمواصفات المتنوعة المقترحة له، وتقيم فعاليته تقييماً مصيرياً يحكم نتيجته المختصون على مدى كفاية المنهج في إحداث النتائج السلوكية المطلوبة لدى الدارسين، الأمر الذي ينجم عنه تحسينه وتطويره في حالة عيبه النسبي استمراره على حاله لدى ثبوت فعاليته، أو إلغائه النهائي عند عدم صلاحيته التربوية في الأحوال النادرة المتطرفة للتربية المنهجية[2]

ويمكن توضح ذلك في الرسم التالي



شكل (9) يوضح أهمية التقييم في بناء المنهج

(1) محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، مرجع سابق ص 154

(2) محمد زيدان حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 189

أهداف تقويم المنهج:

تتضح أهداف تقويم المنهج من خلال تعريفه، حيث تتلخص فيما يلي:

1 ـ تحسين صلاحية المنهج خلال التخطيط والتطوير والتنفيذ.

2 ـ التعرف على مدى تحقيق المنهج للأهداف التربوية التي رسمها المنهج.

3 ـ تحديد فعالية المنهج في إحداث تعلم الدارسين تمهيداً للحكم عليه بالاستمرار أو التعديل أو الإلغاء[1]

وأهداف تقويم المتعلم هي:

1 ـ تشخيص أعمال المتعلم علمياً وسلوكياً ونفسياً.

2 ـ تقديم المعلومات لتعديل الموقف التعليمي.

3 ـ تأكيد عملية التقدم وتعزيزه.

4 ـ تزويد المتعلم بمستواه العلمي والشخصي للتعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجهه من أجل تذليل هذه الصعوبات والتغلب عليها.

5 ـ إعطاء دليل عن طبيعة واتجاه ودرجة التغير في السلوك الذي ينتج من المحاولات التعليمية.

أنواع التقويم:

ينقسم التقويم إلى ثلاثة أنواع هي

1 تقويم عمل المتعلم. ويشتمل على تقويم قبلي، تقويم ذاتي، تقويم تكويني، وتقويم نهائي

(1) محمد زيدان حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 193.

2 ـ تقويم عمل المعلم.

3 ـ تقويم المنهج: وذلك حسب أهدافه، معاييره، تخطيطه، وحجم المسؤولية. ويمكن توضيح كل منها كما يلي:

أولاً ـ تقويم عمل المتعلم:

وذلك من حيث تقدمه وقدراته وذكاؤه ومستوى تحصيله وميوله واتجاهاته واستعداداته.

ويتم تقويم عمل المتعلم في ما يلي.

1 ـ التقويم القبلي (تقويم الخلفية العلمية):

أي تقويم ما تعلمه المتعلم خلال الأنشطة التعليمية السابقة للمرحلة التي هو فيها حالياً. والهدف منه هو التعرف على مستوى المتعلم والقدرات التي لديه بقصد التعرف على نقاط الضعف والقوة عنده في فهم المفاهيم السابقة للتعلم الحالي والمتعلقة بموقف التعلم الحالي بغية التعرف على ما إذا كانت هذه الحصيلة تمكنه من تتبع أنشطة تعليمية جديدة هو بصددها وكذلك تمكن المعلم من وضع واستخدام الأساليب المناسبة لهذا المتعلم. ومن أمثلة ذلك المقابلات الشخصية وامتحان القبول والاختبارات الاستطلاعية في البحوث والدراسات العلمية.

2 ـ التقويم التكويني (التقويم الآني):

ويحدث أثناء العملية التعليمية، فهو يتم أثناء الدرس، وفي نهايته، ويتضمن جميع البيانات بفرض التعديل في مسار العملية التعليمية وهذا أكثر فائدة؛ لأنه يقوم على جمع البيانات وتسجيلها أو تحليلها، وتفسيرها للبحث عن أفضل الطرق لتحسين عملية التعلم[1]

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 123.

3 ـ التقويم الذاتي:

وهو معرفة نتائج خبرات التعلم من قبل المتعلم، لذلك فهو يتم في نهاية نشاط التعلم ليخدم هدفاً أو سلسلة أهداف، حيث يخطط للمتعلم اختبار تقويم ذاتي موجز وتهيأ له فرصة مراجعة إجاباته ثم تعرض على المعلم وقد يناقشه في أي نقاط صعبة أو مختلطة عليه. ويساعد هذا في إعداده للنجاح في الاختبار البعدي ـ خاصة إذا ما كان الهدف هو التعلم للتمكن.

ويعتبر التقويم الذاتي مهماً بنفس الكيفية للمعلم ولمجموعة المخططين، فكل منهم يريد معرفة: هل البرنامج التعليمي القائم يخدم الأهداف جيداً، وذلك أثناء سير البرنامج؟[1]

4 ـ تقويم التعلم النهائي:

ويأتي هذا النوع من التقويم عقب انتهاء المرحلة التعليمية للمتعلم بهدف التعرف على مدى تمكن المتعلم من بلوغ الأهداف التربوية المخططة لتلك المرحلة من التعليم. أي أن هذا النوع من التقويم يعني تحديد مستوى المتعلم التحصيلي من هذه المرحلة التعليمية، ومثال ذلك امتحان نهاية العام الدراسي وامتحانات الشهادات العامة، ويسمى هذا النوع من التقويم بالتقويم البعدي.

ثانياً ـ تقويم عمل المعلم:

ويتم من خلال تقويم عمل المتعلم من قبل المعلم، حيث يتعرف المعلم على نتائج عمله من أجل تحديد الطرق والوسائل المناسبة في تدريسه للحصول على نتائج توصله إلى تحقيق الأهداف التربوية

كما يتم تقويم عمل المعلم من قبل مدير المدرسة والمفتشين والموجهين الذين يقومون بمتابعة أعمال المعلم على فترات متفاوتة على مدى السنة

---

(1) رشدي لبيب، وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مرجع سابق، ص 160

الدراسية، وتحديد نقاط القوة والضعف منه، وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار، وذلك بعد التقدير الكيفي للمعلم واختبار مدى الإنجازات التي حققها في العملية التربوية طبقاً للأهداف التي وضعت لها.

ثالثاً ـ تقويم المنهج:

تختلف أنواع تقويم المنهج حسب اختلاف الهدف الذي يسعى لتحقيقه أو مجاله أو معاييره أو تخطيطه أو حجم مسؤولياته ويمكن توضيح أنواع تقويم المنهج حسب هذه التصنيفات كما يلي:

- تقويم المنهج حسب أهدافه وتكون في نوعين رئيسيين: تقويم بنائي جزئي ومرحلي يهدف إلى تحسين المنهج أو بعض عوامله وخدماته المساعدة. وتقويم نهائي كلي يهدف للحكم على الكفاية العامة الظاهرة أو عملية منهجية محددة بما في ذلك تحصيل الطلاب.
- تقويم المنهج حسب معاييره ويكون في شكلين. تقويم نسبي يستخدم غالباً المقارنة مع مناهج أخرى مُشابهة أو مواصفات مؤقتة أو ثانوية، ثم تقويم مطلق يقوم على توظيف أفضليات أو معايير اجتماعية عامة للحكم النهائي على صلاحية المنهج أو قيمته التربوية.
- تقويم المنهج حسب تخطيطه، وهو أيضاً شكلان تقويم عفوي غير منظم وغير رسمي يحدث بآراء وانطباعات وتعليقات المعنيين بالمنهج من معلمين وإداريين ودارسين، ثم تقويم مقصود منظم ورسمي يحدث بخطط مدروسة لتحقيق غايات منهجية محددة.
- تقويم المنهج حسب حجم المسؤولية التي يأخذها على عاتقه في كل جهة، ويكون في ثلاثة أنواع تقويم مصغر يبحث ظاهرة عملية محدودة مثل حد عناصر المنهج أو مواده أو عوامله، وتقويم متوسط يتناول عدة مسؤوليات تقويمية مثل إجراءات الامتحانات والتفتيش، ثم تقويم مكبر يضم في شيء

المنهج بكامله أو بيئته أو عوامله أو عملياته أو آثاره أو كلها جميعاً[1]

معايير وأسس التقويم:

أ ـ المعايير المستخدمة في التقويم:

1 ـ المعيار السيكومتري:

يعتبر هذا المعيار هو السائد في التقويم، وأساس هذا المعيار أن أي درجة يحصل عليها الفرد في اختبار ما، لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التي حصل عليها أفراد آخرون.

ولهذا فالمعيار السيكومتري معيار جماعي المرجع، حيث يستخدم في تحديد المتقدمين في الشهادات العامة. ويعبتر هذا المعيار ضعيفاً لأنه لا يساعد في معرفة موقع الفرد وغيره بالنسبة للأهداف المنشودة. فقد يكون هو أفضل الأفراد بالنسبة لأقرانه، فمثلاً، الفرد يستطيع أن يحسب الجذر التربيعي حساباً صحيحاً مرة من كل عشر مرات من بين مجموعة من الأفراد لا يستطيعون أن يحسبوا الجذر التربيعي إلا بعد خمس عشرة مرة. وهنا يتضح موقع هذا الفرد بالنسبة لزملائه أنه متفوق في حساب الجذر التربيعي، رغم أنه يعتبر ضعيفاً بالنسبة لمجموعة أخرى تستطيع أن تحسب الجذر التربيعي من أول مرة.

2 ـ الميعار الأديومتري:

هذا المعيار يجيب عن التساؤل كيف تستطيع المدرسة أن تأخذ بيد كل فرد من أفرادها ليتعلم على أفضل نحو ممكن؟ وبعد النظر في موقعه بالنسبة للآخرين، فقد أدى هذا إلى ظهور هذا المعيار الذي يهدف إلى تفسير الدرجة

---

(1) محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر، مرجع سابق، ص 194.

التي حصل عليها المتعلم في ضوء مستواه في الماضي أو في ضوء المحكاة الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة التعليمية، فإذا تمت المقارنة للفرد بنفسه من وقت لآخر سمى المعيار «فردي المرجع»، وإذا تمت المقارنة على أساس المحك المطلوب الوصول إليه سمى المعيار «محكي المرجع».

ويلاحظ هنا أن كلاً منهما لا يتطلب المقارنة بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، لكنه يراعي الفروق الفردية، وهذا ما يميزه عن المعيار السيكومتري[1]

ب ـ الأسس التي يكون عليها التقويم:

يجب أن يكون التقويم مبنياً على أسس واضحة سليمة حتى يؤدي وظيفته في تحقيق الأهداف التربوية، ومن هذه الأسس ما يلي.

1 ـ أن تكون عملية التقويم مستمرة، فمن الخطأ أن يترك المتعلم طوال العام الدراسي دون أن يتعرض لعملية التقويم إلا في نهاية العام الدراسي يفاجأ بامتحان نهاية العام ويفرغ فيه ما اختزنه من معارف ومعلومات عن طريق الحفظ والاستظهار في ورقة الإجابة، ويقاس تقدمه ونجاحه على قدر ما اختزنه من هذه المعلومات، وهذا غير مجدٍ. في العملية التربوية، لذلك يجب أن تتبع عملية التشخيص للدارسين أولاً بأول بعملية علاج، لكي يتصف التقويم بالاستمرارية ويقترب من الهدف المنشود وذلك من خلال ربط المعلومات والمعارف النظرية بالتطبيق العملي عن طريق أوجه الأنشطة المختلفة من أجل إبراز وتوضيح أوجه النقص التي يكتسبها المعلم ويعمل على علاجها باستمرار

2 ـ أن يكون التقويم اقتصادياً بحيث يعمل على توفير الوقت والجهد المستخدم، وذلك من خلال توافر وسلامة أدوات التقويم المختلفة صو ـ

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق ص 125

العام الدراسي، بحيث تكون بسيطة التكاليف بما يتفق مع ميزانية المجتمع وميزانية المدرسة والدارسين، وما يتفق مع حداثة أساليب التقويم بأنواعها.

3 ـ يجب أن يتصف التقويم بالشمولية، بحيث يشمل جميع جوانب العملية التربوية، فلا يهتم التقويم بجانب دون الجوانب الأخرى، وذلك لأن العملية التربوية تهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم في جميع مجالات الحياة.

والتقويم في مفهوم التربية الحديثة لا يقتصر على المتعلم فقط بل يتناول كذلك جميع نواحي العمل في المدرسة، كما أن تعدد الوسائل التي يستخدمها التقويم يحقق صفة الشمول، حيث إن لكل جانب من هذه الجوانب ـ التي يشملها التقويم ـ وسيلته الخاصة لقياس مدى النمو فيه ومدى تحقيقه للأهداف التربوية.

4 ـ يجب أن يبنى التقويم على أساس المشاركة الفعالة، وذلك بحيث ألا يقتصر على شخص واحد، بمعنى أنه يجب أن يكون التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل المهتمين بالعملية التربوية، وهم المعلم والمتعلم وولي الأمر والموجه أو المفتش، بالإضافة إلى مخططي المنهج نفسه، كل حسب أهميته ودوره وإمكانياته، بحيث تتضح مواطن القوة والضعف لتحقيق النمو المتكامل الشامل للعملية التربوية وتوجيهها الاتجاه السليم[1]

أن يراعى التقويم الفروق الفردية بين الدارسين واختلاف مستويات الأداء، فيكون على أساس مقارنة المتعلم بنفسه وليس على أساس مقارنته بغيره

---

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 127

6 ـ أن يكون التقويم عملية إنسانية تترك أثراً طيباً في نفس الدارسين تستهدف مساعدتهم على حل مشكلاتهم وعلاج نقاط ضعفهم ودعم نقاط القوة لديهم.

7 ـ أن يكون التقويم وسيلة لتحسين العملية التربوية في ضوء الأهداف التي ترمي إليها هذه العملية وعلاج الضعف والعيوب[1]

خصائص التقويم السليم:

1 ـ الموضوعية:

الموضوعية تعني «عدم تأثر عملية التصحيح لاختبار معين بالعوامل الذاتية والشخصية للمصحح» أي أنه من المفروض أن لا تختلف درجة المتعلم في اختبار معين مهماً اختلف وتعدد المصححون وأوقات التصحيح، بمعنى أنه من المفروض أن يعطى مصححون مختلفون نفس الدرجة تقريباً لنفس ورقة الاختبار إذا ما عرضت عليهم على انفراد وهذا يعني أن أسئلة الاختبار يجب أن تصاغ بطريقة لا يختلف إثنان فيها عن الإجابة على نفس السؤال، ويلاحظ أن الأسئلة المقالية الإنشائية تتعرض إلى تغير في وجهات النظر من قبل المصححين، مما يؤدي إلى اختلاف الدرجة إذا ما عرضت على أكثر من مصحح. وفي بعض الأحيان إذا ما عرضت على نفس المصحح مرة أخرى في ظروف أخرى.

2 ـ الصدق:

وهذا يعني أن التقويم يقيس فعلاً الشيء الذي صمم من أجله لا غيره. فمثلاً المتر يقيس الأطوال فقط والترمومتر يقيس درجة الحرارة فقط والميزان يقيس الأوزان فقط، كذلك الاختبارات التي صممت لقياس الفهم والتفكير لا

(1) هشام الحسن، شفيق القائد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 127.

تقيس قدرة المتعلم على استخدام قوانين وقواعد معينة ولا تقيس قدرة المتعلم على الاستذكار والحفظ للمعلومات في مواقف متشابهة بل تقيس فعلاً قدرة المتعلم على حل المشكلات عن طريق التفكير العميق والفهم للعلاقات والمفاهيم السابقة التي يجب أن يستخدمها المتعلم في الموقف الجديد لحل المشكلة. وأما الاختبارات التي تقيس المهارات في أداء عمل معين مثل القدرة على إجراء عملية الضرب فيجب أن تكون مركزه على هذه الناحية ولا تقيس قدرة المتعلم على تطبيق المعلومات في مواقف أخرى.

3 ـ الثبات:

وهذا يعني أن التقويم يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما أعيد مرة أخرى على نفس المجموعة تحت نفس الظروف، وهذا الشرط يتحقق ويظهر كلياً في المقاييس في العلوم الطبيعية مثل الميزان يعطي نتائج ثابتة، أي أنه إذا ما أعيد وزن جسم معين تحت نفس الظروف ـ يبقى نفس الوزن في كل مرة، ولكن المقاييس والاختبارات العقلية والنفسية من الصعب أن تعطي نتائج ثابتة كل الثبات. وذلك يرجع إلى النمو والتطور العقلي والإدراكي للمتعلم واختلاف العوامل البيئية والصحية من موقف إلى آخر وعلى ذلك فإنه من المتوقع من هذه الاختبارات أن تعطى نتائج ثابتة بدرجة معقولة ولا تعطى نتائج مختلفة بدرجة واضحة في كل مرة تطبق فيها وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الاختبار يحتوي على عدد كبير من الأسئلة التي تقيس النواحي المختلفة للعملية المراد قياسها وأن يكون شاملاً لمختلف الجوانب الهامة في تلك العملية ولا يقتصر على عدد قليل من الأسئلة المركزة في ناحية معينة من تلك العملية[1]

وظائف التقويم:

1 ـ الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكد من مراعاتها لخصائص

---

(1) أحمد العريفي الشارف، المدخل لتدريس الرياضيات، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس ـ الجماهيرية العظمى، 1997، ص 449.

المتعلمين وفلسفة وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية ووضوح هذه الأهداف ودقتها.

2 - اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ المنهج وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية.

3 - مساعدة المعلم على معرفة طلابه والوقوف على قدراتهم واستعدادتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية في التدريب.

4 - مساعدة المعلم على معرفة مدى فاعليته في التدريس في مساعدة الدارسين على تحقيق أهدافهم وبالتالي على تحسين مستوى أدائه.

5 - الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية التي طبقها المجتمع عن نطاق ضيق قبل تعميمها، على مستوى المجتمع لتوفير الوقت والجهد.

6 - تحديد مدى ما تعلمه الدارسون، وتحديد مدى استفادتهم مما تعلموه ومقارنة ذلك بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

7 - توجيه عملية التعلم التوجيه السليم واختبار مدى نجاح طرق التدريب المتبعة.

8 - الوقوف على معلومات تفيد في تعديل المنهج المدرسي وخطط التعلم بصفة عامة.

9 - الوقوف على مدى الاتصال بين أهداف المدرسة وحاجات الدارسين وحاجات البيئة المحلية.

10 - توزيع الدارسين في الصفوف الدراسية وفي أوجه النشاط المختلفة التي تناسبهم.

11 - الوصول إلى معلومات تفيد في إعداد تقارير عن الدارسين ترسل إلى أولياء أمورهم لتساعد على تعاون الأسرة مع المدرسة في تربية

الدارس[1]

خطوات عملية التقويم:

انطلاقاً من أن التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو قرار وأن التقويم ليس نشاطاً بسيطاً ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة التي تسير في عدة خطوات هي:

1 ـ تحديد الهدف من التقويم، فهناك أنواع ومواقيت للتقويم تختلف أهداف كل منها، وذلك كما يلي:

أ ـ تقويم المدخلات: ويهدف إلى التعرف على المستوى المبدئي للمتعلمين وحاجاتهم وإمكانياتهم المتاحة.

ب ـ التقويم الداخلي للمنهج: ويهدف إلى التأكد من صحة المخطط الموضوع.

جـ ـ التقويم المستمر أثناء تنفيذ عمليتي التعلم والتعليم: ويهدف إلى توفير الخبرات والمعلومات اللازمة لتصحيح مسار العملية التعليمية أولاً بأول.

د ـ تقويم مخرجات المنهج: ويهدف إلى قياس مدى فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

2 ـ ترجمة الأهداف إلى أنواع من السلوك، وذلك لاختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق كل هدف، فمثلاً لكي تجمع وتسجل مجموعة من الأدلة على سلوك المتعلم المتكيف تكيفاً اجتماعياً سليماً، تستخدم وسائل

---

(1) هشام الحسن، شفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 124.

متعددة منها: الرسم البياني الاجتماعي وسجلات الملاحظة اليومية، وغير ذلك من الاختبارات الخاصة[1]

3 ـ تنفيذ التقويم: وقد يقوم المعلم أو المشرف الفني أو مدير المدرسة أو المتعلم نفسه أو ولي الأمر بهذه الخطوة، كما قد تتم الإجراءات في حصة (الاختبارات) أو تستمر لمدة طويلة في حالة استخدام البطاقات التتبعية.

4 ـ جمع الأدلة والشواهد على السلوك التي تترجم الأهداف، حيث يجب العناية بجمع المعلومات وتبويبها واستنتاج ما تدل عليه النتائج. وذلك لأن التقويم ليس مجرد عملية قياس، بل يتضمن أيضاً تحليل نتائج هذا القياس، وتشخيص نواحي الضعف واكتشاف طرق العلاج.

5 ـ إعادة التقويم مرة ثانية للتأكد من صحة عملية التقويم السابقة، وذلك باعتبار أن نتائج أي عملية تقويمية ليست نهائية، ومن ثم فهناك حاجة دائمة لإعادة التقويم[2]

6 ـ وضع التعديلات اللازمة للمنهج على أساس النتائج التي أظهرتها عملية التقويم، وهذه الخطوة تدخل ضمن إجراءات تطوير المنهج، ووضعه في الصورة الجديدة المواكبة للمناهج العالمية والمناسبة للأهداف التربوية الخاصة بفلسفة المجتمع، والمناسبة لطبيعة المتعلم، والخبرات التعليمية اللازمة.

أساليب التقويم:

بما أن التقويم يتناول جوانب معقدة ويستخدم وسائل كثيرة متنوعة متسقة

---

(1) الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، مرجع سابق، ص 156

(2) رشدي لبيب، وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مرجع سابق. ص 143

مع طبيعة أهداف التقويم، بحيث تقيس هذه الوسائل المختارة ما هو مفروض أن تقيسه، فإذا أراد المعلم أن يعرف إذا كان الطالب يفهم طريقة إيجاد اللوغاريتم مثلاً، فإنه لن يعتمد على ملاحظة سلوك الطالب فقط في مواجهة هذا الموقف، بل سيعطيه اختباراً في هذا الموضوع. وإذا أراد المعلم أن يبحث اتجاهات الطالب إزاء التعاون مع زملائه فإنه لن يستخدم هذا الاختبار في موضوع اللاوغاريتم مثلاً، بل سيلاحظ سلوكه داخل حجرة الدراسة وخارجها في فناء المدرسة مثلاً، كوسيلة من وسائل تقويم سلوك الأفراد.

ويمكن تقسيم وسائل التقويم إلى ما يلي:

1 ـ الملاحظة:

إن ملاحظة سلوك المتعلم وعادات العمل هو أسلوب مفيد في عملية التقويم، مما له من مميزات في تصحيح بعض الصعوبات مباشرة، فكثير من النشاطات التعليمية تحتاج من الدارسين أن يعملوا فرادى أو جماعات، كل حسب المطلوب، وهذا هو الأسلوب الذي يستطيع فيه المعلم استثمار الوقت المتاح والتحرك في حجرة الدراسة ملاحظاً طلابه أثناء العمل، كيف يواجهون أعمالهم، هل بعضهم دائماً يعمل متأخراً؟ هل البعض يبدو محباً لبعض الموضوعات أكثر من غيرها؟ هل الطالب الذي في الصف الأمامي كسول في حل التدريبات؟ ربما تحديد الملاحظة لبعض وجوه أداء المتعلم تكون أكثر فعالية، فيستطيع المعلم أن يعرف هل يجيب الدارسون على السؤال بأكثر من طريقة، ويعرف ما هي الأخطاء الشائعة بين الدارسين. كذلك يستطيع المعلم اختبار عمق تفكير الطالب بملاحظة، ما إذا كان الطالب مهتماً فيما وراء الدرس وقدرته على تقويم نفسه. بالإضافة إلى ذلك فإن الملاحظة تساعد المعلم على معرفة الجوانب الانفعالية للدارسين، هل يعملون في استرخاء أو تحت ضغط؟ هل يتابعون ويناقشون ما يكتب على السبورة؟ هل الطالب الذي يرفع يده يحتاج إلى المساعدة حقاً؟ هل يعتمد الدارسون على الكتاب

المدرسي؟ وهل يتبعون الطريقة المستعملة بواسطة المسؤولين في مواجهة الموقف التعليمي.

2 ـ المقابلة الفردية:

بعض الدارسين يفضلون ترك الإجابة في المواقف التي تستدعي استخدام القلم ويرغبون في إعطاء ردود فعلهم عن طريق المقابلة، هنا تبدو واحدة من مزايا المقابلة، فالمقابلة تتيح للمختبر ملاحظة الظواهر الخارجية، من صوت وتعبيرات الطالب وسلوكه تحت ضغط موقف المقابل أو المعلم أو الإجابة على الأسئلة الصعبة. إنها بوجه عام محبوبة بواسطة الطالب والممتحن. تمتاز المقابلة بالمرونة، فهي تسمح للطالب أن يسأل بهدف التوضيح وللمختبر أن يسأل كل أنواع الأسئلة لمتابعة موقف معين في حالة التقويم، حيث يستطيع أن يجمع معلومات مرتبطة بموضوع معين، كذلك يستطيع المختبر أن يتغلب على بعض الصعوبات الناشئة من تحديد ما إذا كان بند من بنود الاختبار يقيس مستوىً معرفياً معين بالنسبة لجميع الطلاب أم لا

ولكي يكون أسلوب بالمقابلة مفيداً وفعالاً، يجب على المعلم أن يبذل الجهد للتقليل من الضغط النفسي على المتعلم، ويحاول أن يخلق جواً من التفاهم يعرف فيه الطالب ما هو مطلوب منه. كما يمكن للمعلم أن يستخدم بعض العبارات مثل هل أنت متأكد من إجابتك؟ ـ هل هناك طريق آخر للوصول إلى الحل؟ ـ إلى غير ذلك من العبارات التي تدفعه للتفكير والتعبير عن رأيه. كذلك يجب على المعلم أن يعطي أكثر من مثال للتأكد من ثبات طريقته، والابتعاد عن الأسئلة التي تقود إلى الإجابة، كما يجب على المعلم أن يتكلم قليلاً كلما أمكن ذلك، وأن يسجل إجابات الطالب وطريقة تفكيره وما يعمله أولاً بأول بمسجل مسموع أو مرئي أو بالكتابة في دفتر خاص بذلك

3 ـ الاستبيان:

وهو أداة لتقويم وجود أو عدم وجود أنواع معينة من السلوك، ووسيلة

مفيدة في تحديد المستوى المعرفي العلمي للطلاب منفردين وللمجموعة ككل، وأيضاً يساعد في تقويم استعدادات الطلاب لعمل أكثر تقدماً. وهو عادة يكون في صورة أسئلة قصيرة 30 دقيقة تقريباً ـ جزء منه يعطي شفهياً بواسطة المعلم. وتوضع هذه الأسئلة أو الفقرات في بطاقة، ويمكن أن يجيب عليها الدارسون بمفردهم بتوزيعها في أي وقت داخل حجرة الدراسة أو خارجها. ويمكن أن تتم انفرادية كل على حدة أمام المختبر تحت أسس ومقاييس معينة يحددها المختبر.

4 ـ تحليل عمل المتعلم المكتوب:

هذا الأسلوب رغم صعوبة تطبيقه يومياً فإنه له ميزة في أن صيغته غير رسمية وبدون ضغوط مصاحبة للاختبار. إنه يسمح بتغذية رجعية مباشرة نسبياً ويساعد المتعلم في الحصول على الفرص لعمل أخطاء بدون الخوف من الدرجات.

وهذا مهم بوجه خاص بحيث إذا المتعلم طور قواه في الاكتشاف والاستقصاء فإنه يجب أن يسمح له بالعمل في مواقف يمكنه فيها محاولة طرق مختلفة للحل. في هذا الاتجاه، فإن التعلم يصبح ذا معنى، والفرص المتاحة للتطوير والابتكار موجودة. كذلك تحليل عمل المتعلم المكتوب هام في التعرف المبكر على صعوبات التعلم.

5 ـ قياس الاتجاهات:

من المسلم به أن اتجاهات المتعلم نحو أي مادة دراسية عامل مهم في التحصيل، فالاتجاهات تحوي كلاً من النواحي المعرفية وغير المعرفية وهناك عدة طرق لقياس الاتجاهات منها استخدام بعض قياسات الاتجاه مثل قياس داتون Dutton للاتجاهات وهو يساعد على معرفة اتجاهات الدارسين نحو مادة الرياضيات مثلاً وكيف يميلون نحوها. ومن أساليب قياس الاتجاهات

أسلوب الملاحظة الذي سبق التحدث عنه، وهو أسلوب أسهل وأوقع في معرفة اتجاهات الدارسين، ملاحظة تعبيرات المتعلم، تعليقاته، سلوكه في استجابته لموقف تعليمي معين، استجابته لأسئلة المعلم وتفاعله معها وغيره، كذلك أسلوب توجيه السؤال للمتعلم مثل: هل أنت تحب الرياضيات أم لا تحبها بوجه عام موضحاً الأسباب لذلك أو سؤاله عن ترتيب أفضلية المواد بالنسبة له، كل هذه أساليب تساعد على قياس اتجاهات المتعلم.

6 ـ اختبارات التشخيص:

الغرض من هذه الاختبارات هو تحديد نواحي الضعف في المتعلم بحيث تساعد هذه الاختبارات في وضع برنامج تعليمي معين للتغلب على نواحي الضعف المشار إليها.

وعادة يستخدم الاختبار التشخيصي لمتابعة اختبار تحصيلي فالاختبار التحصيلي يساعد المعلم في تحديد المستوى العام للطلاب ولكنه لا يعطي معلومات كافية للإشارة للضعف، ويجب عند كتابة اختبار تشخيصي أن تختار الأسئلة بعناية بحيث تسمح بالأخطاء من النوع المتوقع. أيضاً تسمح للطالب ببيان عمله حتى يتم التعرف على الخطأ.

7 ـ الاختبارات العملية:

تهدف هذه الاختبارات إلى قياس القدرة على تطبيق المفاهيم العلمية لدى المتعلم في مواقف سلوكية أدائية.

وتحتل هذه الاختبارات مكاناً هاماً في تقويم المتعلم، فمثلاً قدرة المتعلم على رسم بعض الأشكال الهندسية مثل المثلث ومتوازي الأضلاع وتنصيف زاوية باستخدام الأدوات الهندسية (المنقلة والمسطرة والمثلث والفرجار) بأبعاد معينة، كل هذا يساعد على تطبيق مفاهيم التعامد والتوازي والقياس الدقيق للأطوال والزوايا ويجب تقويمها باختبارات عملية

ومن المهم جداً ضرورة أن يسمح المعلم بتقريب معقول عن نحو

المطلوب من قبل المتعلم. فمثلاً من الممكن أن يقيس أحد المتعلمين زوايا المثلث ويحصل على مجموعها يساوي 179.5° ومتعلم آخر يحصل على مجموع زوايا المثلث يساوي 180.4° وذلك حسب الفروق القليلة الناتجة عن القدرة في استخدام الأدوات الهندسية والقدرة البصرية لكل متعلم، وكذلك القدرة العصبية، وهذا يعطي الفرصة للمتعلم في تدعيم قدراته العلمية بالعملية.

8 ـ اختبارات الذكاء:

هذه الاختبارات تقيس القدرة الفطرية السابقة لكل خبرة وتعلم تظهر على الفرد عند مجابهته بمشكلة معينة. وتهدف هذه الاختبارات إلى مقارنة الأفراد بعضهم ببعض حتى تستطيع أن تصدر حكماً موضوعياً عليهم في ما يقيسه الاختبار. ويصمم اختبار الذكاء على أن تكون القدرات المتطلبة لحل المشكلات المطروحة في الاختبار قدرات عقلية كامنة في المجال المعرفي والإدراكي للمتعلم وليست قدرات مكتسبة نتيجة لتعلم مباشر عن طريق المعلم أو غير مباشر عن طريق البيئة المحيطة بالمتعلم. وتختلف هذه الاختبارات باختلاف مستوى النمو العقلي المعرفي والإدراكي للمتعلم المراد تقييمه وقد تكون هذه الاختبارات في صورة لفظية أو غير لفظية. ولقد ظهر أول اختبار للذكاء من تصميم «بينيه» سنة 1905. وتحدد هذه الاختبارات العمر العقلي ونسبة الذكاء لدى الفرد، ويعرف العمر العقلي في اختبار ما على أنه مجموع الإجابات الصحيحة التي تناسب عمراً زمنياً معيناً فعند حساب العمر العقلي لطالب معين يقدم له الاختبار الخاص بالذكاء ويحدد مستوى إجاباته بعدد الأسئلة التي استطاع أن يجيب عليها بالنسبة لعمر زمني معين فقد يحدث أن يكون طفل في سن العاشرة من العمر استطاع أن يجيب على أسئلة الذكاء المحدد للعمر الزمني 12 سنة فيكون في هذه الحالة عمره الزمني = 10 سنوات، وعمره العقلي = 12 سنة وتكون نسبة ذكائه في هذه الحالة من خلال القانون الآتي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

$$= \frac{12}{10} \times 100$$

$$= 120$$

وقد يحدث العكس أن يكون الطفل في سن الثانية عشرة واستطاع أن يجيب فقط على الأسئلة المحددة لعمر طفل في 10 سنوات وعلى هذا يكون عمره العقلي = 10 سنوات والزمني = 12 سنة، فتكون نسبة ذكائه في هذه الحالة تساوي $\frac{10}{12} \times 100 = 83.3$.

وتستخدم هذه الاختبارات كوسيلة للتنبؤ بمقدار ما لدى المتعلم من قدرات واستعدادات كامنة تمكنه من السير والنجاح في برنامج تعليمي معين. ففي ضوء نتائج هذه الاختبارات التي تتم عادة قبل دخول المتعلم في البرنامج التعليمي يتمكن المعلم من تصنيف الدارسين حسب قدراتهم الفطرية العقلية ويتمكن من التعرف على المتعلمين المتخلفين ذهنياً (ذوي النسب الضعيفة من الذكاء وهم الذين يتحصلون على نسبة ذكاء أقل من 65) ويوجههم إلى فصول أو حجرات دراسية علاجية. ومن الجدير بالذكر أن هذه الاختبارات تعد من قبل أشخاص متخصصين في هذا المجال لأنها تحتاج إلى عينة كبيرة وعملية تقنين بطرق إحصائية معقدة ولكن يمكن للمعلم أن يطبق هذه الاختبارات المعدة والمتوفرة لأعمال مختلفة على طلابه والخروج بنتائج مهمة ومفيدة[1]

مما سبق يتضح أن أساليب التقويم تعددت حسب وظيفتها وشكلها. ويرجع هذا إلى تغير الأهداف التربوية تبعاً لتغيير المناهج التربوية من منهج

---

(1) أحمد العريفي الشارف، المدخل لتدريس الرياضيات، مرجع سابق ص 441

التقليدي المحدود إلى المناهج الحديثة المواكبة للتقدم المعاصر، التي تستخدم فيها أساليب تقويمية جديدة تقيس مختلف نواحي الشخصية عند المتعلم من (مهارات ـ واتجاهات ـ وميول واتجاهات ـ وأساليب تفكير وتحصيل معلومات). هذا بالإضافة إلى التأكيد على أسلوبين مهمين من أساليب تقويم عمل المتعلم وهما «تقويم المعلم للمتعلم» و(تقويم المتعلم لنفسه ـ التقويم الذاتي). حيث يتم تقويم المعلم للمتعلم باختبارات التحصيل عن طريق الاختبارات الشفهية والاختبارات التحريرية بأنواعها (المقالية والموضوعية).

اختبارات التحصيل:

ويتكون اختبار التحصيل من سلسلة من المهام (الأسئلة) يُطلب من الشخص (المتعلم) القيام بها أو الإجابة عليه. ويقيس اختبار التحصيل مستوى الأداء الحالي بالنسبة للمعلومات والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة التدريب أو التعليم، وترتبط اختبارات التحصيل ارتباطاً وثيقاً بمحتوى معين في مادة دراسية معنية أو جزء منها[1]

وتهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على مدى تعلم المتعلم من هذه المادة الدراسية خلال العام الدراسي. وقد تأتي عقب نهاية موضوع معين أو وحدة معينة أو نهاية الفصل الدراسي ككل أو مرحلة دراسية وتعتبر الامتحانات الشهرية والنهائية مثالاً حياً على هذه الاختبارات. ومما لا شك فيه أن الاختبارات التحصيلية تضم المراحل الثلاث للتقويم (القبلي ـ التكويني ـ النهائي).

وتختلف أساليب اختبارات التحصيل وأنواعها باختلاف الفلسفات التربوية، حيث وُجد أن الفلسفة المثالية تنادى بالأسئلة الحرة الطليقة والتي لا يتفق اثنان على الإجابة عنها حيث هذا النوع من الأسئلة يعطي المتعلم الفرصة

---

(1) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 272.

لكي يبرز ويظهر مواهبه وشخصيته ومعرفته وقدرته على الابتكار والتعبير وتسمى هذه الأنواع من الاختبارات «بالاختبارات المقالية» أو «الإنشائية» أو «التقليدية» وعلى خلاف هذا نحد أن الفلسفة الواقعية تخالف هذا الرأي فهي تنادي بالأسئلة المحددة الواضحة الدقيقة التي تهدف إلى إجابة معينة محددة لا يختلف اثنان من الإجابة عنها إلا في حالة إذا أخطأ أحدهما. أي أن هذه الفلسفة الواقعية لا تعترف بالتأويل والتخمين والذاتية في الإجابة. وتمخض عن هذه الفلسفة ما يسمى بالاختبارات الموضوعية أو الحديثة[1]

وقد صنعت اختبارات التحصيل على أساس طريقة الاستجابة إلى ما يلي:

أولاً ـ الاختبارات الشفهية:

وهي تأخذ نمط المناقشة، وتساعد المعلم في استنتاج المعلومات من تلاميذه أو نقل ما يريد نقله إليهم. ورغم أن المعلم يستنتجها للتقويم إلا أن هناك كثيراً من النقد يوجه إليها للأسباب التالية:

1 ـ الأسئلة فيها لا تكون متكافئة وبعيدة عن الموضوعية لتأثرها بالعنصر الذاتي للمعلم والمتعلم.

2 ـ صياغتها غالباً لا تكون دقيقة وبخاصة بالنسبة للمعلمين الجدد وبذلك لا تحقق ما تهدف إليه.

وبالرغم من عيوب الاختبارات الشفهية فإن لها مزايا تتلخص فيما يلي

1 ـ تتيح فرصة المناقشة داخل حجرة الدراسة وبذلك يستطيع المعلم الوقوف على تصورات طلابه فيوجههم التوجيه الصحيح.

---

(1) أحمد العريفي الشارف، مدخل إلى تدريس الرياضيات، مرجع سابق، ص 452.

2 ـ تدريب الطلاب على المواجهة المباشرة للمواقف الصعبة.

3 ـ تعود الطلاب على أسلوب المناقشة وآدابها[1]

ثانياً ـ الاختبارات التحريرية Papre and Pencil Test :

وفيها يقدم المستجيب سجلاً مكتوباً لإجاباته، سواء كان سجلاً لفظياً أو علامات أو خطوطاً أو رموزاً، وتتطلب الإجابة عن هذه الاختبارات مستوى قرائي معين، ولا يجدي مع الأميين أو مع الذين لا يعرفون اللغة التي كتب بها الاختبار.

وتصنف هذه الاختبارات على أساس الشكل والبنية إلى الاختبار المقالي (الإنشائي) والاختبار الموضوعي.

أ ـ اختبارات المقال:

ويقصد بها الامتحانات التحريرية التي يجاب فيها عن الأسئلة بإسهاب، وهي المعروفة والشائعة الاستخدام في المدارس، كأهم وسيلة من وسائل التقويم. ومن أهداف تلك الامتحانات أو الاختبارات تقويم قدرة المتعلم على التعبير الصحيح وفهم العلاقات بين الحقائق وصياغة الأحكام العامة بالإضافة إلى تقدير مدى تحصيل المتعلم للمعلومات، وتفكيرهم في الأسباب والنتائج، وتنظيم الأفكار. ويُطلب في أسئلة اختيار المقال من المستجيب أن يصف أو يشرح أو يناقش أو يقارن أو يلخص أو يوضح. وغيره، ولهذا النوع من الاختبارات عيوبه ومميزاته التي يمكن تلخيصها فيما يلي

مميزات اختبار المقال:

1 ـ يكون المستجيب حراً في تعبيره عن إجابته، فيختار الأفكار وينظمها،

---

(1) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 370.

ويوضحها بالأمثلة أو الرسم، ويكتبها بخطه، وبأسلوبه، وبألفاظ ينتقيها نفسه.

2 - يناسب معظم المواد الدراسية التي تهتم بالتحصيل عن طريق الحفظ والتسميع.

3 - يحتاج لوقت قصير نسبياً في إعداده.

4 - يقيس الأصالة والابتكارية والمداخل الجديدة لحل المشكلات.

5 - يشجع على الانشغال بالجزئيات والتفاصيل.

6 - فرصة للتعبير الحر بإسهاب عن أفكار المستجيب.

عيوب اختبار المقال: بم الكتابة

1 - تختلف الإجابة من حيث الشمول والإفاضة باختلاف الوقت المسموح به.

2 - يصعب تصحيح المقال بطريقة موضوعية، ويحتمل أن يتأثر المعلم كثيراً بأفكاره ومشاعره أثناء التصحيح وبقدرة المستجيب اللغوية.

3 - صعوبة وضع اختبارات المقال من حيث شمولية المنهج مما يعطي فرصة للمصادفة أو الخطأ أو التعديل في نتائج الاختبارات.

4 - تقتصر الأسئلة على معرفة مقدار تحصيل المتعلم للمادة الدراسية وتهمل جوانب أخرى من نمو المتعلم.

5 - يشجع المستجيب على الإسهاب والثرثرة خارج نطاق الإجابة المطلوبة.

6 - يتأثر بالمهارة في الكتابة والهجاء وحسن الخط والطلاقة اللغوية.

7 - الأسئلة تأخذ وقتاً طويلاً نسبياً للإجابة عليها

8 - تخضع إلى ذاتية المصحح، بحيث إذا قام أكثر من شخص بتصحيح

إجابات أسئلة المقال، فإن كلاً منهم له رأي خاص في الدرجة، وبالتالي فهي أقل ثباتاً من أسئلة الاختبارات الموضوعية.

وهناك بعض الاقتراحات التي يمكن بها التقليل من الصعوبات أو العيوب السابقة وذلك عن طريق تحسين إعداد الأسئلة وتحسين التصحيح كما يلي:

أ ـ تحسين إعداد الأسئلة:

1 ـ أولاً تحديد المهام المطلوب أن يكون المستجيب قادراً على أدائها مستوى هذا الأداء، بالنسبة للمجال المعرفي مثلاً هل المستوى المطلوب هو مستوى التذكر، أم الفهم أم التطبيق أم التحليل أم التركيب أم التقويم؟ وإذا كان المطلوب استخدام المعرفة فينبغي أن تكون صياغة السؤال بحيث تتطلب حل مشكلة جديدة بالنسبة للمستجيب أو التوصل إلى علاقات لم تدرس له.

2 ـ أن تبدأ صياغة الأسئلة بعبارات مثل قارن، وضح، اشرح لماذا، اشرح كيف، كيف، اذكر، فمثل هذه الأسئلة تتطلب اختيار الأفكار وتنظيمها، وتركيبها لذا يجب اختيار الأسلوب الذي يساعد على ذلك.

3 ـ إذا كان هناك أكثر من مطلوب من السؤال فيحسن ترقيمها بحروف أ، ب، ج. حتى لا يسهو المستجيب عن إجابة إحداها.

4 ـ لا يُستخدم في صياغة الأسئلة كلمات مثل: ماذا تظن، ما رأيك في، اكتب ما تعرفه عن، لأن أية إجابة يذكرها المستجيب ينبغي في هذه الحالة اعتبارها صحيحة.

التأكد من مناسبة الوقت المتاح للإجابة على ما هو مطلوب في السؤال

ب ـ تحسين التصحيح:

1 ـ إعداد الإجابة النموذجية للأسئلة مقدماً بحيث توضح العناصر الرئيسية في

الإجابة والدرجة المحددة لكل منها.

2 ـ إذا قام مصحح واحد بتصحيح إجابات الطلاب، فعليه أن يصحح إجابة جميع الطلاب عن سؤال، ثم ينتقل إلى السؤال الذي يليه وهكذا، فهذا يساعد على عدم تأثر تقديره لدرجة طالب عن إجابته لسؤال، بإجابته عن سؤال آخر.

3 ـ يمكن زيادة درجة ثبات التصحيح بقيام أكثر من مصحح بتصحيح إجابة الطالب، بصورة مستقلة عن نفس السؤال، ثم يؤخذ متوسط درجات المصححين.

4 ـ ينبغي ألا يكون اسم صاحب الإجابة معروفاً للمصحح أو المصححين[1]

أمثلة لأسئلة المقال:

1 ـ اشرح طريقة لفصل خليط من الماء وملح الطعام والرمل للحصول على كل مادة على حدة.

2 ـ برهن على أن نها $\frac{س^2 - 4}{س - 2} = 4$

س ← 2

3 ـ حل المعادلة 2 صا^{2}هـ + 5 صاهـ ـ 3 = صفر

ثالثاً ـ الاختبارات الموضوعية:

وهي الأسئلة القصيرة التي تغطي جانباً كبيراً من المنهج، وإجابات قصيرة صحيحة محددة، وبذلك تتلافى عامل الصدفة، وعادة تكون الإجابة في صورة رموز أو كلمات أو أرقام.

وللأسئلة الموضوعية شروط يجب مراعاتها

(1) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 278.

1 ـ جعل لغة الأسئلة مناسبة لمستوى المستجيبين حتى لا تؤثر الصعوبات اللغوية على فهم الطلاب للأسئلة وإجاباتهم عنها.

2 ـ عدم نقل عبارة بنصها من الكتاب، إذ أن هذا يشجع على الحفظ الآلي دون فهم، كما أن العبارة قد تفقد معناها بمعزل عن السياق في الكتاب.

3 ـ عند إعداد أسئلة الاختبار لا ينبغي أن يكون في صياغة سؤال ما يوحي بالإجابة عن سؤال آخر.

4 ـ لا ينبغي أن تكون هناك أسئلة متشابكة أو معتمدة على بعضها بمعنى أن الإجابة عن سؤال تتوقف على معرفة الإجابة عن سؤال سابق.

5 ـ تجنب الغموض والإبهام سواء في الصياغة أو في المعنى.

6 ـ عند توزيع الإجابات الصحيحة على بنود الاختبار، ينبغي ألا يتبع قاعدة معينة، بل يكون عشوائياً، ذلك أنه إذا اتبع قاعدة معينة، فمثلاً تكون الإجابات (أ) في أسئلة اختيار من متعدد جميعها صحيحة، واكتشف المستجيب هذه القاعدة فإنه يتوصل إلى الإجابات الصحيحة، دون معرفة حقيقية وهناك أنواع كثيرة من أسئلة الاختبارات الموضوعية، ومن بينها الأنواع شائعة الاستخدام وهي:

1 ـ أسئلة الصواب والخطأ True - False Questions:

ويتمثل هذا النوع من الأسئلة في عدة بنود لعدة إجابات بعضها صواب وبعضها خطأ بدون صيغة سؤال أمامها وفي كل من الحالتين يطلب من الطالب أن يحدد الصواب بأن يضع علامة (✓) أمام الإجابة السليمة. وهذا النوع من الأسئلة من أكثر أنواع الأسئلة في الاختبارات الموضوعية استخداماً لسهولة إعدادها من المقرر الدراسي.

أمثلة ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (X) أمام العبارة غير الصحيحة مع تصحيح الخطأ

أ ـ التربة الرملية أكثر نفاذاً للماء من التربة الطينية.

ب ـ الماء مركب كيميائي من الأوكسجين والإيدرجين.

جـ ـ الهواء مركب كيميائي من الأوكسجين والنتروجين.

د ـ بؤرة المرآة المحدبة تقديرية.

هـ ـ يبدو قاع البئر أكثر عمقاً مما هو عليه حقيقة.

و ـ نصف قطر تكور المرآة يساوي بعد القطب عن سطحها العاكس.

وحتى لا يشجع على التخمين، يطلب من المستجيب كتابة كلمة أو كلمات لتصحيح الخطأ إذا كانت العبارة خاطئة. وينبغي مراعاة ما يلي عند كتابة أسئلة الصواب والخطأ:

1 ـ التأكد من أن العبارة صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً، فالعبارة التي ليست صحيحة تماماً قد يجب عنها الطالب المتفوق بغير ما يقصد واضع الاختبار، وبذلك يعاقب على سعة علمه ومعرفته أكثر من غيره.

2 ـ تجنب استخدام الكلمات التي تدل على التعميم مثل دائماً، نادراً، إطلاقاً في جميع الحالات، فهذه يعلم المستجيبون أنها خاطئة[1]

3 ـ تجنب جعل العبارة الصحيحة أطول من العبارة الخاطئة.

4 ـ ترتيب بنود السؤال عشوائياً والتأكد من عدم وجود نمط معين للإجابة حتى لا يكتشفه الطالب ويسير عليه.

5 ـ الابتعاد عن نفي النفي في كتابة العبارة.

6 ـ تجنب العبارات التي هي جزئياً صواب أو جزئياً خطأ

(1) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص 281.

7 ـ يجب التنبيه على الطلاب بمحاولة تجنب التخمين وإعلامهم بأن الإجابة الخاطئة سوف تطرح من الإجابات الصحيحة.

8 ـ تجنب استخدام جمل مقتبسة من الكتب المدرسية فقد تكون مقطوعة من السياق.

2 ـ أسئلة الاختيار من متعدد:

تقوم فكرة هذا النوع من الأسئلة على أساس قياس قدرة الطالب على اختيار الإجابة الصحيحة لسؤال أو مشكلة من بين مجموعة من الإجابات التي تعرض عليه.

ويعتبر هذا النوع من الأسئلة يحتاج إلى مهارة في ابتكار إعداده، باعتباره من أجود أنواع الأسئلة الموضوعية، وذلك لأنه أعلى في الصدق والثبات عن غيره من أنواع الأسئلة الأخرى كما أنه أكثر مرونة إذ يمكن صياغته بأساليب مختلفة، ويصلح لقياس قدرة الطالب على الفهم والتمييز فضلاً عن قياس التحصيل. ولكي تكون هذه الأسئلة ذات فاعلية يجب أن تتوفر فيها الشروط الآتية:

1 ـ ألا يقل عدد الإجابات المعطاة عن أربعة حتى تقلل فرص الوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق التخمين.

2 ـ أن تكون جميع الإجابات محتملة من وجهة نظر الطالب.

3 ـ أن يكون السؤال واضحاً خالياً من التعقيد اللفظي.

4 ـ يحسن أن تكون الإجابات المحتملة قصيرة.

5 ـ ألا يتضمن أحد الأسئلة أجابة عن سؤال آخر

6 ـ أن تشير الإجابة الصحيحة عن الأسئلة على نظام عشوائي[1]

---

(1) هشام الحسن، شفيق القائد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 129

مثال لأسئلة الاختيار من متعدد:

1 ـ إن التفكير المنطقي عند بياجيه أحد مميزات مرحلة:

أ ـ المرحلة الحسية. ب ـ ما قبل العمليات.

جـ ـ العمليات المحسوسة. د ـ العمليات الشكلية.

2 ـ صا^2 (55) + حا^2 (55) =

أ ـ $\frac{\sqrt{3}}{2}$ ب ـ 1.

جـ ـ $\frac{5}{6}$. د ـ $\frac{1}{2}$.

أسئلة التكميل:

في أسئلة التكميل توجد كلمات أو جمل معينة هامة تحل مكان الفراغ أو الفراغات، وتُملأ بواسطة المستجيب، وينبغي عند وضع هذا النوع من الأسئلة مراعاة ما يلي:

1 ـ عدم تعدد الإجابات الصحيحة.

2 ـ أن يكون الفراغ المتروك في الجملة يكفي مكان كلمات أساسية هامة.

3 ـ يفضل أن تكون المسافات الخالية موحدة في جميع أسئلة التكميل

مثال لأسئلة التكميل:

1 ـ شبه المنحرف دائماً به ضلعان

2 ـ حتا^2 60 + حا^2 60 =

3 ـ $2^5 \times 5^3$=

4 ـ إذا كان س^2 = 9 فإن س =

أسئلة المزاوجة (المقابلة):

تعتبر أسئلة المزاوجة تهذيباً لصيغة أسئلة الاختيار من متعدد، وفيها

يوجد قائمتان أو عمودان من الجمل أو الكلمات أو المصطلحات ويطلب من المستجيب مقابلة كل جملة أو كلمة أو مصطلح في إحدى القائمتين بما يناسبها من القائمة الأخرى.

ويجب مراعاة ما يلي عند عمل أسئلة المزاوجة:

1 ـ يفضل أن يكون عدد الوحدات بقائمة الإجابات أكثر منها بالقائمة الأخرى.

2 ـ عدم ارتباط كل عبارة من القائمة الأولى بأكثر من إجابة واحدة صحيحة من قائمة الإجابات.

3 ـ يفضل وضع العبارات أو الجمل في العمود الأيمن والكلمات في العمود الأيسر

4 ـ أن تكون جميع العبارات في كل سؤال متجانسة أي تدور حول موضوع واحد أو فرع واحد من فروع المادة.

مثال لأسئلة المزاوجة (المقابلة):

1 ـ اكتب أمام كل دولة رمز عملتها:

العراق	( )	أ	الدولار
الهند	( )	ب	الفرنك
روسيا	( )	جـ	الروبل
لبنان	( )	د	الاسترليني
أمريكا	( )	هـ	الليرة
انجلترا	( )	و	الدينار
		ز	الدرهم

2 ـ اكتب أمام كل مسألة في العمود الأيمن الرقم الصحيح لها من العمود الأيسر:

6×30	( )	ا	36
$\div 144$	( )	ب	180
$120 \div 290$	( )	جـ	68
$34 + 27$	( )	د	011
$287 \div 861$	( )	هـ	178
		و	61
		ز	3

أسئلة الترتيب:

وهي عبارات أو جمل أو كلمات أو أعداد في غير نظام ويطلب من المستجيب أن يضع رقماً مسلسلاً أمام كل عبارة أو جملة أو كلمة بحيث توضع الأرقام من ترتيب العبارات أو الجمل أو الكلمات أو الأعداد ترتيب يجعل المعنى سليماً وقد تضع الأرقام الترتيب لما تدل عليه العبارات أو الجمل أو الكلمات أو الأعداد

مثال لأسئلة الترتيب:

1 ـ رتب المدن الآتية من الغرب إلى الشرق:

عمان ـ مسقط ـ بنغازي ـ الرباط ـ الإسكندرية ـ بيروت.

2 ـ رتب الأطوال الآتية ترتيباً تصاعدياً:

القدم ـ البوصة ـ الميل ـ السنتيمتر ـ الياردة ـ المتر ـ الكيلومتر.

3 ـ رتب الكواكب التالية من أقربها إلى أبعدها عن الشمس:

الأرض ـ عطارد ـ المشتري ـ المريخ ـ الزهرة ـ مزايا الاختبارات الموضوعية وعيوبها:

مزايا الاختبارات الموضوعية:

1 ـ تتوفر فيها الموضوعية والصدق والثبات، حيث لا تدخل فيها العوامل الذاتية للمصحح.

2 ـ كثرة عدد الأسئلة تساعد في تمثيل مختلف أجزاء المنهج

3 ـ إتاحة فرص النجاح للمتعلم الذي لا يستطيع أن يحسن التعبير

4 ـ تتطلب وقتاً قصيراً في التصحيح.

5 ـ تشعر الطالب بعدالة التصحيح.

6 ـ تمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطالب.

7 ـ تقيس قدرة المتعلم على التفكير والفهم والتمييز

8 ـ تساعد المتعلم ـ بعد تصحيحها ـ في معرفة الخطأ الذي وقع فيه وبالتالي يعرف أسباب هبوط درجته فيتماشى الوقوع في مثل هذه الأخطاء مستقبلاً

أما عيوبها فتتخلص في ما يلي:

1 يحتاج إعدادها وقتاً وجهداً كبيرين من المعلم كما يحتاج تطبيقها

استعدادات وإمكانات قد لا تتوافر في كثير من المدارس.

2 - لا يستطيع وضعها إلا نوعية معينة من المعلمين المعدين إعداداً علمياً وتربوياً خاصاً، ولهم خبرة في ميدان التدريس.

3 - لا تعطي الفرصة للمتعلم - عند الإجابة عنها - لتنظيم أفكاره والتعبير عنها بصورة واضحة[1]

4 - تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة، وذلك بأن يستدل المستجيب على الإجابة من بعض الألفاظ أو العبارات الواردة في السؤال، مما يؤثر على ثبات الاختبار وصدقه.

وفي هذه الحالة يمكن الرجوع إلى البحوث والدراسات التي استنتجت معادلات لملاقاة أثر التخمين، ومنها:

1 - معادلة مهرنز وليمان:

وهي الأكثر شيوعاً في الكتب التي تعرض لهذا الجانب وهي: الدرجة المصححة = ص - $\frac{\text{خ}}{\text{ن} - 1}$

حيث ص عدد الإجابات الصحيحة، خ عدد الإجابات الخطأ، ن عدد فرص الإجابة.

وبتطبيق هذه المعادلة فإن المستجيب يعاقب على إجاباته الخطأ بخصم

1 - درجة كاملة عن كل سؤال من الأسئلة ذات فرص الإجابة اثنين مثل الصواب والخطأ

2 - نصف درجة عن كل سؤال من الأسئلة ذات ثلاث فرص إجابات مثل

---

(1) مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 372

أسئلة الاختيار من ثلاث متعددات.

3 ـ ثلث درجة عن كل سؤال من الأسئلة ذات الأربع فرص إجابات[1]

وبذلك يكون الأفضل للمستجيب أن يترك السؤال الذي لا يكون على يقين من معرفته به دون إجابة، لأنه في هذه الحالة تكون درجته عليه صفراً، وليس بالسالب كما في الأسئلة التي يجيب عنها إجابات خطأ.

ولكن لاحظ مهرنز وليمان أن معظم التخمين الذي يلجأ إليه بعض المستجيبين لا يكون تخميناً أعمى، وإنما تخميناً ذكياً يستند إلى علم ومعرفة، وبهذا فإن احتمال التوصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق التخمين أعلى من تلك التي تترتب على ترك أسئلة دون إجابة، وربما كان من الأفضل للمستجيب الإجابة عن جميع الأسئلة، حتى ولو كانت تعليمات الاختبار غير ذلك.

2 ـ معادلة تروب:

اقترح تروب وزملاؤه المعادلة التالية لملاقاة أثر التخمين كبديل للمعادلة الأولى:

$$\text{الدرجة المصححة من أثر التخمين} = \text{ص} + \frac{\text{م}}{\text{ن}}$$

حيث ص عدد الإجابات الصحيحة.

م عدد الأسئلة المتروكة دون إجابة.

---

(1) William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann, Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 3rd ed. (New York: Holt, Rinehart and Winston, c 1984), p. 340.

، ن عدد فرص الإجابات في كل سؤال[1]

وذلك مثلما يحدث في أسئلة الاختيار، حيث يجيب المتعلم على أكثر من اختيار واحد من بين الإجابات التي عدد فرصها هو 4 فرص وفي نفس الوقت يترك سؤالاً من نفس النوع دون إجابة.

ويقول تروب: إن هذه المعادلة تقوم على أساس سيكولوجي يختلف عن المعادلة السابقة فهي تعد بإضافة درجات عن الأسئلة المتروكة، بدلاً من خصم درجات عن الإجابات الخطأ. ومن الأفضل أن يُذكر هذا بوضوح في تعليمات الاختبار لكي تكون أقل إرهاباً للمستجيب. ويتضح أثر استخدام هذه المعادلة أكثر في اختبارات السرعة، المحددة بزمن معين، فإن التعليمات بإضافة درجات عن الأسئلة المتروكة تجعل المستجيب يدرك أنه لن يحصل على نتيجة أفضل بالإجابة العشوائية المتبقية من الاختبار عندما يقترب الوقت المحدد من نهايته.

ولكن تؤدي الاختبارات الموضوعية وظيفتها التقويمية وتحقق الأهداف التربوية المرغوبة، يجب عمل تعليمات وأخذ بعض الاعتبارات في التصحيح كما يلي.

تعليمات الاختبار الموضوعي: ينبغي إعداد تعليمات الاختبار قبل تطبيقه بدقة، إذ أن عدم وضوحها قد يسبب نتائج غير دقيقة.

وينبغي أن تتضمن التعليمات شرح فكرة الاختبار شرحاً واضحاً يفهم الطلاب هدف الاختبار والغرض الموضوع من أجله وينبغي كتابة التعليمات بلغة سهلة صحيحة وإبراز الهام منها، وبذا يجد المختبر إجابة عن جميع

---

(1) R. E. Traub. et al. «Effects of Promised Reward and Threatened Penalty on Performance on a Multiple Choice Vocabulary Test», Educational and Psychology Measurment (1969). 29, 847 - 861.

الاستفسارات التي قد تراوده. ومن المستحسن أن تتضمن التعليمات أمثلة على نفس نمط البنود الواردة بالاختبار[1]

الشروط التي يجب مراعاتها في إعداد الاختبارات:

1 ـ تحديد الهدف من الاختبارات، إذ أن صدق الاختبار يتوقف على تحديد الهدف منه، مثل هل يقصد من الاختبار تقويم المعلومات التي اكتسبها المتعلم وتقويم قدرات المتعلم على التفكير، أو تشخيص نقاط الضعف وأوجه القصور.

2 ـ تحديد واختيار الحقائق التي يختبر فيها المتعلم مما درسه في الفصل المقرر.

5 ـ صياغة المادة العلمية في صورة أسئلة ذات طابع معين خاص بها يحقق الهدف من الاختبار، إذ لا يصلح كل نوع لأي هدف. فمثلاً هل يصلح الاختبار في صورة أسئلة الاختيار لتحقيق الهدف أم في صورة تكميل أم الاثنين معاً. هذا من جهة، وهل يصلح الاختيار للمادة العلمية التي يمتحن فيها المتعلم من جهة أخرى؟

4 ـ تحديد طول الاختبار ويتوقف طول الاختبار على صعوبة الموضوع الذي يختبر فيه المتعلم، كما يتوقف على نوع الاختبار الذي يهدف إلى تشخيص أوجه الضعف يكون اختباراً قصيراً، أما الذي يهدف إلى بيان القدرة على الفهم فيكون طويلاً

5 ـ تنظيم الأسئلة، وذلك بالبدء بالسهل والتدرج نحو الصعب

6 ـ عدم ترتيب الأسئلة حسب ورود موضوعاتها في المقرر الدراسي

---

(1) محدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، مرجع سابق، ص 377.

7 ـ إعداد نموذج للإجابة وتوزيع الدرجات، وعندما يتقن المعلم وضع الاختبار ونموذج الإجابة غالباً ما يعدل الأسئلة.

8 ـ طبع الأسئلة ويستحسن أن يعطي كل طالب نسخة منها[1]

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق ص

أسئلة على الفصل الخامس

1 ـ قد يختلط مفهوم التقويم بمفاهيم أخرى لدى عدد قليل ممن يهتمون بالتربية وقضاياها. لذلك تجدر الإشارة إلى عمليات لها صلة بالتقويم ويعتقد أنها هي التقويم التربوي، إشرح هذه العمليات، موضحاً ما يجب مراعاته لكي يكون التقويم أكثر فعالية ونجاحاً في العملية التربوية.

2 ـ إشرح الفرق بين القياس والتقويم، موضحاً أهمية التقويم في بناء المنهج.

3 ـ تتم إجراءات تقويم عمل المتعلم في ثلاث مراحل، اشرح هذه المراحل ثم اكتب أهداف تقويم المنهج.

4 ـ تختلف أنواع تقويم المنهج حسب اختلاف الهدف أو حجم مسؤولياته أو مجاله أو معاييره أو تخطيطه، اشرح هذه العبارة، موضحاً المعايير المستخدمة في التقويم.

5 ـ ناقش الأسس التي يجب أن يكون عليها التقويم.

6 ـ اشرح خصائص التقويم السليم، ووظائفه.

7 ـ انطلاقاً من أن التقويم ليس نشاطاً بسيطاً ولكنه عملية معقدة تحتوي الكثير من الأنشطة التي تسير في عدة خطوات، اشرح هذه الخطوات.

8 ـ باعتبار أن التقويم يتناول جوانب معقدة ويستخدم وسائل كثيرة متنوعة متسعة مع طبيعة أهداف التقويم، بحيث تقيس ما هو مفروض أن تقيسه، اشرح هذه العبارة باختصار، مع ذكر وسائل التقويم المختلفة

٩ ـ تختلف أساليب اختبارات التحصيل وأنواعها باختلاف الفلسفات التربوية،

اشرح هذه العبارة، ثم اذكر عيوب ومميزات الاختبارات الشفهية.

10 ـ لقد صنفت الاختبارات التحريرية على أساس الشكل والبنية إلى صنفين، اذكرهما، ثم اشرح عيوب كل منهما.

11 ـ قارن بين اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية من حيث المفهوم والمميزات.

12 ـ توجد بعض الاقتراحات التي يمكن بها التقليل من الصعوبات أو العيوب التي تواجه اختبارات المقال. اشرح هذه الاقتراحات.

13 ـ للأسئلة الموضوعية شروط يجب مراعاتها. اشرح هذه الشروط، مع ذكر أنواع الأسئلة الموضوعية.

14 ـ اشرح الشروط التي يجب مراعاتها عند كتابة ووضع أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة التكميل.

15 ـ اشرح الشروط التي يجب مراعاتها عند كتابة ووضع أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المزاوجة.

16 ـ قارن بين معادلة مهرنز وليمان، ومعادلة تروب لملاقاة التخمين، من حيث العناصر المستخدمة في المعادلة ومن حيث الآثار الناجمة عنها على المستجيب.

17 ـ لكي تؤدي الاختبارات الموضوعية وظيفتها التقويمية وتحقق أهدافها يجب عمل تعليمات وأخذ بعض الاعتبارات من التصحيح اشرح هذه العبارة، موضحاً الشروط التي يجب مراعاتها في إعداد الاختبارات بصفة عامة

18 ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (X) أمام العبارة الخطأ مع ذكر السبب فيما يلي

أ ـ إن التقويم غاية وليس وسيلة في العملية التعليمية ( )

ب ـ بدأ العمل بالامتحانات التحريرية كأسلوب لتقويم المتعلم. في القرن العشرين. ( )

جـ ـ إن تحسين صلاحية المنهج خلال تخطيطه وتطويره وتنفيذه هو أحد أهداف القياس في العملية التعليمية. ( )

د ـ يحدث التقويم التكويني أثناء العملية التعليمية فقط. ( )

هـ ـ يتم تقويم المنهج حسب أهدافه ومعاييره وأسلوب تخطيطه وحجم مسؤوليته. ( )

و ـ من مكونات التقويم السليم توفر الموضوعية والصدق والثبات. ( )

19 ـ أكمل العبارات الآتية:

أ ـ المعيار السيكومتري في التقويم هو معيار ويستخدم في

ب ـ إن الاستمرارية في تقويم العملية التعليمية هي

جـ ـ الملاحظة هي أحد التقويم

د ـ عندما يقاس مستوى المتعلم في الناحية المعرفية فقط فإن ذلك يسمى

هـ ـ إن توزيع الدارسين في الصفوف الدراسية وفي أوجه النشاط المختلفة التي تناسبهم هو أحد التقويم.

و ـ يعتبر قياس الاتجاهات التقويم.

تحسب نسبة الذكاء لدى الفرد باستخدام القانون

الفصل السادس

تطوير المنهج

* مكونات المنهج:

- الأهداف التربوية
- المحتوى
- النشاطات التعليمية ووسائل التدريس
- تقويم المنهج

* تخطيط المنهج:

- مفهوم التخطيط
- مستويات التخطيط
- خطوات التخطيط

* تطوير المنهج:

- مفهوم التطوير
- أهمية التطوير
- دواعي تطوير المنهج
- أسس تطوير المنهج
- الصعوبات والعقبات التي تواجه تطوير المنهج
- خطوات تطوير المنهج

مقدمة

مما لا شك فيه أن كل مجتمع له فلسفة تميزه عن غيره من المجتمعات، الأمر الذي ينعكس على التربية بأنظمتها ومؤسساتها، فالمجتمع - أي مجتمع يتكون من مجموعة من النظم، وكل نظام له العديد من المؤسسات التي تحقق أهدافه، وما يهمنا في هذا الصدد هو النظام التربوي، وتتمثل مؤسسات هذا النظام في المدارس أو المؤسسات التربوية بصفة عامة، ولكن كيف تحقق هذه المؤسسات أهدافها وفلسفتها، وبالتالي فلسفة المجتمع؟ من المؤكد أن المنهج هو وسيلة المدرسة في تحقيق هذه الفلسفة، بما يتمشى مع متطلبات، العصر، فالمعرفة في تزايد مستمر وتفجر هائل يوماً بعد يوم، نتيجة لتزايد الأبحاث المختلفة وتقدمها في شتى حقول المعرفة مع تزايد الدراسات والبحوث في التربية وعلم النفس وأساليب التدريس، كل ذلك أظهر ضرورة العمل على تحسين المناهج الدراسية بالتغيير الكلي أحياناً بطرق منتظمة وأحياناً أخرى بالطرق غير المنتظمة وغير المستمرة، حتى يتحقق التطوير وقبل دراسة عمليتي تخطيط المنهج وتطويره يجب التعرف على مكونات ذلك المنهج

مكونات المنهج

لكي يكون البناء الهندسي لأي منهج متكاملاً يجب أن تشتمل مكوناته على الأهداف التربوية التي ينبغي على النظام التعليمي أن يسعى إلى تحقيقها، والمحتوى والنشاطات والخبرات والتعليمية، وطرق وأساليب التدريس اللازمة لهذا المنهج، بالإضافة إلى طرق وأساليب التقويم التي توضح مدى الاستفادة من هذا المنهج.

ولا شك أن هذه المكونات متداخلة فيما بينها وتشكل دورة متتالية أو متسلسلة، بحيث يؤثر كل عنصر في الآخر، فلا يمكن تحقيق أي مكون أو عنصر بدون تحقيق المكون الذي قبله في العملية التعليمية من أجل إحداث تغير مرغوب في سلوك المتعلم.

وبهذا المفهوم لمكونات المنهج فإن نهاية ونتيجة عملية التعلم في أي مكان غالباً ما تكون واحدة، ويمكن أن تستخدم في المنهج لأي مستوى[1]

أولاً ـ الأهداف التربوية:

ينبغي قبل البدء في أي عمل التمييز بين ثلاثة أشياء تتم عند القيام بهذا العمل، وهي الدوافع والغرض أو الهدف ثم النتيجة، فالدافع هو الحافز الذي يوجه سلوك الفرد دون النظر إلى النتيجة المنتظرة، أما الهدف فهو استبصار سابق لما ستكون عليه النهاية الممكنة وذلك في ضوء الظروف المتوفرة

---

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، ط 4، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1990، ص 64.

الحالية، بينما النتيجة هي محصلة ما ترتب على أداء السلوك وأدى إليه التصرف في واقع الأمر. وبتعبير آخر، الهدف شيء يحاول الفرد أن يتعلم طرق الوصول إليه، بينما النتيجة هي ما وصل إليه بالفعل بعد عدد من محاولات التعليم[1]

وبالنسبة للعملية التعليمية فإن الأهداف هي أولى مدخلاتها باعتبارها وصفاً للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بالخبرات التعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة[2]

أهمية تحديد الأهداف التربوية:

يعد تحديد الأهداف التربوية من الأمور البالغة الأهمية في المجال التربوي على جميع مستوياته، فهي الخطوة الأساسية التي تساعد على.

1 ـ رسم الخطط التربوية:

يساعد تحديد الأهداف التربوية على رسم الخطط التربوية التي يكون نتيجتها تحديد الطريق الصحيح الذي يؤدي إلى عدم التخبط والبعد عن العشوائية مما يترتب عليه توفير الوقت والجهد والمال، حيث إن الفشل في تحديد الأهداف التربوية أو عدم السعي إلى تحديدها بوضوح ودقة قد يسبب اضطرابات فكرية مما يعيق مسيرة التقدم التربوي بصفة خاصة والتقدم الحضاري بصفة عامة.

2 ـ اختيار الخبرات التربوية الملائمة:

نتيجة لاتساع الخبرات التربوية وتراكمها، أصبح من الضروري أن تختار

---

(1) حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، ط 6، القاهرة، المعارف، 1979، ص 155.

(2) فوري طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق ص 69

المدرسة بصورة دقيقة بعضاً من هذه الخبرات سواء أكانت معرفية أم مهارية أم وجدانية وتقديمها لطلابها. وحتى لا يتم هذا بشكل عشوائي قد يؤدي إلى نتائج سلبية فإنه من المهم جداً وضع خطة متكاملة ودراستها دراسة كافية يكون من ضمنها توضيح الأسباب التي أدت إلى اختيار هذه الخبرات التربوية ومدى حاجة الطلاب إليها، بحيث تشتمل هذه الخبرات على جانب المهارات وطرق التفكير والاتجاهات والقيم والميول، بالإضافة إلى جانب المعلومات[1]

3 ـ اختيار طرق التدريس والأنشطة التربوية الملائمة:

وذلك لأنه إذا وضحت الأهداف التربوية سهل اختيار الطريقة والوسيلة التعليمية وأمكن تحقيق الهدف بكثير من الاقتصاد في الوقت والجهد. حيث إن لكل نوع من السلوك استراتيجية معينة في التدريس. فمثلاً: أسلوب التفكير التأملي واستخدام الدارسين لقدراتهم العقلية يُعتبر استراتيجية فعالة في تحقيق الأهداف المعرفية كحفظ النصوص وحل المسائل وتحليل المعادلات وتقويم النظريات. أما السلوك العاطفي أو الوجداني مثل تعليم التسامح أو الشعور بالقومية أو تنمية الاتجاهات وغير ذلك من الاتجاهات أو القيم فلا يمكن تعليمها عن طريق التفكير التأملي، ولكن يتم ذلك بفاعلية إذا ما استخدمت استراتيجية الإثارة العاطفية وما يصحبها من مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي ذاته واستخدام طرق تعليمية مثل التجسيم Simultation والتمثيل Socio Drama وتبادل الأدوار Role Playing وغيرها أما السلوك الحركي وتعليم المهارات فتستخدم فيها استراتيجية النمذجة والتعزيز فمثلاً لا يمكن تعليم مهارة السباحة أو مهارة العزف على آلة موسيقية عن طريق قراءة كتب حول هذين الموضوعين أو المشاركة في مناقشة عنهما، ولكن يجب أن يتم

---

(1) داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، الموصل، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991، ص 63.

التعليم بتوضيح كل من المهارتين توضيحاً عملياً أمام الدارس، ثم يطلب منه أن يحاول تقليد النموذج ويقوم المدرس بتعزيز سلوكه تعزيزاً إيجابياً حتى يمكنه إتقان المهارة وتعليمها تعليماً كاملاً[1].

4 ـ التقويم الصحيح:

إن وجود الأهداف الواضحة المحددة بدقة يعد أمراً ضرورياً لتقويم مدى فاعلية أي مؤسسة سواء أكانت تربوية أم غير تربوية. فالتقويم يهدف إلى الارتفاع بمستوى العمل التربوي عن طريق معرفة مواطن الضعف وعلاجها، والابتعاد عن الوقوع فيها، وكذلك معرفة عناصر القوة والتركيز عليها والاستفادة منها. ويكون التقويم في اتجاهين: الأول يقوم به المدرس لتقويم عمله ومدى نجاحه فيه وذلك عن طريق معرفة مدى اقترابه من تحقيق الأهداف التي سبق أن حددها في خطته. والثاني يقوم به المدرس أيضاً لتقويم نمو طلابه وتحصيلهم الدراسي للكشف عن مدى تحقيقهم للأهداف التربوية[2]

مما سبق تتضح أهمية تحديد الأهداف التربوية في إدراك العلاقة القوية التي تربط بين الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس وعملية التقويم في العملية التعليمية، وتلافي المشكلات التي قد تظهر في المجال التربوي.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

هناك مصادر متعددة لاشتقاق الأهداف التربوية التي يستثمرها ويستفيد منها المخطط التربوي في وضع المناهج التربوية وتطويرها. وما زال الجدل قائماً بين التقليديين ومتخصصي المواد الدراسية ومتخصص علم النفس على المصادر الأساسية للأهداف التربوية، فالتقدميون يؤكدون أهمية دراسة الفرد

---

(1) محمد عزت عبد الموجود، «الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية»، مجلة كلية التربية العدد الرابع، طرابلس، جامعة طرابلس، 1974، ص 90.

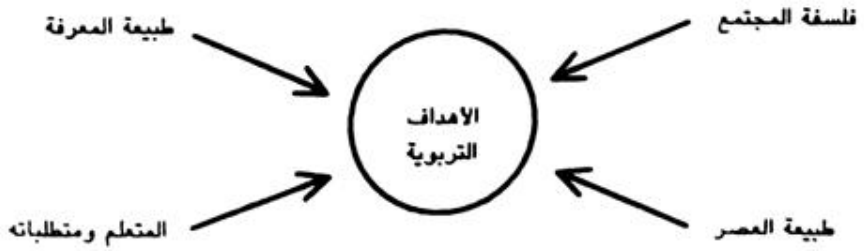
(2) داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 64.

المتعلم ومعرفة وتحديد ميوله ومشكلاته، ويؤكدون أن مثل هذه المعلومات هي المصدر الرئيسي لتحديد أغراض وأهداف التعليم. ومن ناحية أخرى يرى التقليديون أهمية المعرفة والمادة الدراسية متأثرين في ذلك بالتراكم الهائل للمعرفة، مما يجعلهم يؤكدون أن هذا هو المصدر الأول للأهداف التربوية، بينما يرى الكثيرون من علماء النفس أهمية المشكلات الاجتماعية المعاصرة مصدراً من مصادر تحديد ومعرفة الأهداف. فإذا أمكن تحديد هذه المشكلات الاجتماعية فإن الأهداف تحدد وفي ضوئها تصل المعلومات والمهارات والاتجاهات.

ويرى فلاسفة التربية أن هناك قيماً أساسية للحياة تنتقل من جيل إلى آخر. ويرون أن من أهداف المدرسة نقل هذه القيم وأن الفلسفة التربوية هي المصدر الأساسي الذي يمكن أن تشتق منه الأهداف التربوية.

والاتجاه الحديث يرى أن الأهداف التربوية لا تعتمد على مصدر معين في اشتقاقها. فلكل من هذه المصادر جميعها أهميتها في اشتقاق الأهداف التربوية، ولا بد من النظر بعين الاعتبار لكل من هذه المصادر في تخطيط أي منهج وتحديد أهدافه حتى يحقق رسالته التربوية[1]

والشكل الآتي يبين مجمل المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية والتي يمكن توضيحها فيما يلي:



شكل (10) يوضح مجمل مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

---

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 71

1 ـ فلسفة المجتمع:

إن فلسفة المجتمع تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى. فهي تعتبر انعكاساً لطبيعة المجتمع وهذا يوضح الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقاً لاختلاف فلسفتها التربوية.

فالمنهج لا بد أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع بحيث:

أ ـ يعرف المتعلم أهمية الفرد في المجتمع كفرد له ذاته دون النظر إلى اعتبارات أخرى مثل الجنس والوضع الاجتماعي أو الاقتصادي.

ب ـ تعطي الفرص للنشاطات التعليمية للجميع بصورة متكافئة.

جـ ـ يشجع الدارسون على تنمية مواهبهم وعلى التعلم بقدر إمكانياتهم والسلوك المطلوب من كل منهم بدلاً من محاولة صبهم في قالب واحد. أي مراعاة الفروق الفردية.

د ـ الإيمان بالأسلوب العلمي في حل المشكلات بدلاً من الاعتماد على السلطة.

ولا بد من الاعتماد على فلسفة المجتمع باعتبارها مجموعة من المعايير والقيم السائدة في ذلك المجتمع في فترة معينة، ولا بد لها من وسيلة لانتقاء أفضل الأهداف[1]

2 ـ طبيعة المعرفة كمصدر لاشتقاق الأهداف التربوية:

تعتبر المادة الدراسية هي المعرفة التي يتلقاها الدارسون حتى الآن في كثير من المناهج، وتعتبر المصدر الأساسي لتحديد الأهداف التربوية. وربما يرجع ذلك إلى أن متخصصي المواد الدراسية هم الذين يقومون بتصميم

---

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق ص 72

المنهج من وجهة نظرهم الخاصة، حيث إن كلاً منهم على حدة متصور أن المقرر الذي يصممه لإعداد وتجهيز غرضه أن يكون الدارسون متخصصين في المادة نفسها.

وبصفة عامة يمكن القول؛ إن المادة الدراسية تعتبر تجميعاً لخبرات الأفراد ونتائجه، إذ هي المصدر الذي يستمد منه ما يفيد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[1]

3 ـ المتعلم ومتطلباته كمصدر لاشتقاق الأهداف التربوية:

وحيث إن النتيجة النهائية لعملية التعلم هو إحداث تغيير في سلوك المتعلم، يصبح المتعلم من أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية. ولذلك ينبغي التعرف على خصائص المتعلم من حاجات وقدرات ومهارات وميول واتجاهات، واعتبارها مصدراً مهماً لاشتقاق الأهداف، وذلك من خلال ارتباطها بمراحل نمو المتعلمين ومطاليب هذه المراحل من نواحي النمو الجسمي والفسيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والمهني. كما أن الحاجة لدراسة المتعلم ليكون مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف تساعد على فهم النظريات في مجال التعلم وتطبيقاتها وهناك وسائل متعددة لتحديد خصائص المتعلمين، منها ملاحظة المتعلمين في مواقف مختلفة وجمع بيانات عنهم لتحليلها وتصنيفها، كما يمكن استخدام المقابلة للتعرف على ميول المتعلمين وحاجاتهم واتجاهاتهم، وهناك طريقة أخرى لتحديد الخصائص هي دراسة الحالة لتتبع تطور خصائص، المتعلمين في مراحل عمرية مختلفة، ومن أمثلة الخصائص المشتقة من المتعلمين الاستقلال في التفكير والشخصية السوية[2]

---

(1) فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 77.

(2) داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 65.

4 ـ طبيعة العصر كمصدر لاشتقاق الأهداف التربوية:

لا شك أن البشرية بصفة عامة في تطور مستمر، وتسعى المجتمعات إلى التطلع لما هو جديد باستمرار وأن المناهج التربوية مرآة هذه المجتمعات، ومن ثم فإن التعرف على طبيعة العصر وخصائصه ركن أساسي لا بد من دراسته عن قرب حتى يتم إعداد الإنسان الفرد إعداداً يواكب ما هو جديد في مجتمعه بصفة خاصة وفي العالم بصفة عامة. فمن خصائص هذا العصر مثلاً التقدم العلمي الهائل الذي له تأثيره المباشر على طبيعة الحياة الفردية والاجتماعية والاقتصادية.

مستويات الأهداف التربوية:

تتمثل الأهداف التربوية في مستويين أو نوعين من الأهداف:

أولاً: مستوى أو نوع عام يمثل الغايات أو الأغراض العامة التي تسعى التربية إلى تحقيقها ويمكن تسميته غايات التربية أو أهدافها العامة وهي تتميز بأنها:

1 ـ عامة في صياغتها.

2 ـ مرنة في محتواها.

3 ـ يشترك في وصفها والاتفاق عليها ممثلون لقاطعات مختلفة من المجتمع، ولا ينفرد بصياغتها المختصون بشؤون التربية

4 ـ يشترك في تحقيقها منظمات اجتماعية عديدة منها المدرسة ومنها المسجد ومنها الأسرة ومنها أجهزة الإعلام والترفيه وغيرها

5 ـ تعكس في محتواها فلسفة اجتماعية ونظرية تربوية محددة.

6 ـ ثابتة ثبوتاً نسبياً بمعنى أنها تعكس خطة طويلة المدى للتنمية الاجتماعية

7 تختص بفرع معين من فروع المعرفة أو المقرر الدراسي بعينه

8 ـ لا تأخذ في الاعتبار صفاً دراسياً معيناً أو مرحلة محددة من مراحل النمو، وعلى ذلك فإنها تتضمن أهدافاً يمكن تحقيقها في جميع مراحل التعليم المختلفة.

9 ـ لا تقترح في محتواها طرقاً معينة للتدريس أو استراتيجيات خاصة لتسهيل عملية التعلم[1]

وتتفاوت مستويات الأهداف العامة من حيث الزمن الذي يحتاجه لتحقيقها من الآتي:

1 ـ أهداف عامة بعيدة المدى تتحقق خلال فترة زمنية طويلة قد تصل إلى مرحلة تعليمية كاملة أو عدة مراحل تعليمية، مثال: أن يدرس الطالب قاعدة الإشارات في جمع المقادير الجبرية ويكتسب المهارات الرياضية الأساسية لدراسة الرياضيات فيما بعد.

2 ـ أهداف عامة مرحلية: وهي تشتق من الأهداف البعيدة المدى يمكن تحقيقها خلال فصل دراسي أو سنة دراسية، مثال: أن يدرس الطالب موضوعات الديناميكا المتعلقة بالتفاضل والتكامل بعد دراسة التفاضل والتكامل.

ثانياً: مستوى أو نوع يسمى الأهداف الخاصة أو الأهداف التعليمية، وهي تشتق من الأهداف العامة المرحلية، تتكامل فيما بينها، فإذا تحققت الأهداف الخاصة تحددت معها الأهداف المرحلية العامة المتعلقة بالموضوع أو المادة أو المنهج ككل. وهي تحتاج إلى زمن قصير نسبياً لتحقيقها، بحيث يتحقق الهدف الخاص المحدد خلال حصة دراسية أو عدد من الحصص، مثال أن يتعرف الطالب على قواعد الهندسة الفراغية.

---

(1) محمد عزت عبد الموجود، «الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية»، مجلة كلية التربية، مرجع سابق، ص 82.

والأهداف الخاصة التي يمكن صياغتها بطريقة سلوكية أو إجرائية هي نفس الأهداف الخاصة المحددة، ولكنها مصاغة صياغة واضحة في عبارة هدفية تتحقق فيها شروط الصياغة السلوكية القابلة للقياس. وتسمى بالأهداف التعليمية الخاصة أو الأهداف التعليمية السلوكية. وهي تتمثل في ثلاثة أنواع «الأهداف السلوكية المعرفية والأهداف السلوكية الوجدانية والأهداف السلوكية الحركية»، وتتضمن في المستويات المختلفة لكل نوع[1]

والهدف السلوكي عبارة تصف السلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرة التعليمية، وهو محدد تحديداً دقيقاً، وقابل للقياس بشكل مباشر أو غير مباشر، ويتناول سلوكيات أو استجابات عقلية، حركية، انفعالية، تظهر في سلوك الفرد فعلاً، ويسترشد بها المعلم في تدريسه اليومي، وتعينه على تقويم طلابه تقويماً تكوينياً وتحقيق ما يجب عمله في الحصة.

مكونات الهدف السلوكي:

وهي كما أودرها ميجر (1962) تمثل

أ - السلوك (أو الناتج التعلمي) المتوقع من المتعلم.

ب - الشروط (أو المواصفات) التي يمكن أن يحقق ضمنها الهدف.

جـ - المعيار (مستوى الأداء): ويمثل المستوى النسبي المرغوب في إتقان الهدف وأي نقص في أحد الشروط يعتبر عيباً أساسياً من عيوب الهدف السلوكي[2]

---

(1) محمد عزت عبد الموجود، «الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية»، مرجع سابق، ص 90.

(2) محيي الدين شوق وزميله، أساسيات علم النفس التربوي، حون ويلي وأولاده. نيويورك، 1984، ص 118.

مثال: أن يجمع التلميذ عددين كل منهم مكون من منزلة واحدة جمعاً صحيحاً.

يلاحظ أن:

السلوك: أن يجمع التلميذ عددين.

الشروط: كل عدد مكون من منزلة واحدة.

المعيار: الجمع الصحيح بدون خطأ.

مواصفات عامة للهدف السلوكي:

بالرغم من ضرورة توفر المكونات الأساسية لأي هدف سلوكي فإن ذلك لا يكفي بل يجب أن تتوفر المواصفات التالية في الهدف السلوكي:

أ ـ قابليته للملاحظة والقياس:

مثال: أن يجد الطالب العدد الأولى من بين مجموعة من الأعداد بدقة. (قابل للقياس المباشر).

ب ـ قابليته للتحقيق في فترة زمنية محددة (حصة دراسية مثلاً):

مثال أن يبرهن الطالب على صحة نظرية فيثاغورس بخطوات صحيحة وبدون خطأ

جـ ـ الصياغة اللغوية:

يفضل أن تكون الصياغة بالصورة الفعلية وغير المركبة.

مثال أن يجد الطالب حاصل جمع عددين نسبيين من عائلتين مختلفتين بدون أخطاء (صياغة فعلية بسيطة).

د ـ شموليته لأنواع التغيرات المتوقفة (عقلية، حركية، انفعالية)

مثال أن يذكر الطالب خصائص المثلث المتساوي الأضلاع في السطح

المستوى خلال دقيقة واحدة (عقلي).

مثال: أن يرسم الطالب متوازي المستطيلات بالمسطرة والفرجار بشكل دقيق. (حركي).

مثال: أن يساعد الطالب الفقراء المساكين من أرباحه (وجداني).

هـ ـ انسجام الهدف السلوكي مع فلسفة التربية والتعليم:

مثال: أن يتقن الطالب المهارات الحسابية على الآلة الحاسبة أو الحاسوب.

و ـ مناسبة الهدف السلوكي لحاجات الطلاب وقدراتهم:

مثال: أن يجد الطالب المشتقة الأولى للدالة اللوغاريتمية (هذا الهدف مناسب لطلبة الصف الحادي عشر أو الثاني عشر، وليس سواهم).

تصنيف الأهداف التعليمية أو السلوكية:

لقد صنفت الأهداف التدريسية (أو التعليمية أو السلوكية) التي تم تطويرها من قبل لجان متخصصة تحت إشراف مجموعة من التربويين أهمهم «بلوم وكراتوهل» إلى ثلاثة مجالات هي.

أولاً ـ المجال العقلي الإدراكي

ويحتوي على تلك الأهداف التي تركز على الناحية الفكرية كالمعرفة والفهم ومهارات التفكير التي وضعها بلوم في المستويات التالية

1 المعرفة يقصد بها استدعاء المادة التعليمية المتعلمة بدءاً بالمفاهيم والمصطلحات فالرموز، المعايير، المبادىء والنظريات وانتهاءً بالقوانين والتعميمات.

مثل يعرف الطالب، يسمى، يختار، يصف،

2 ـ الفهم (الاستيعاب): يقصد بالفهم القدرة على امتلاك معنى المادة المتعلمة. ويمكن إظهار ذلك عن طريق ترجمة المادة المتعلمة من الكلمات مثلاً إلى أرقام، ثم تفسيرها عن طريق تقدير اتجاهات المستقبل الخاصة بالموقف التعليمي، وأخيراً التنبؤ عن النتائج أو الآثار مثل أن يترجم مواد كلامية إلى أشكال رياضية، ويفسر مواد لفظية إلى علاقات رياضية.

3 ـ التطبيق: يقصد بالتطبيق، القدرة على استخدام المادة المتعلمة في مواقف محسوسة وجديدة ويشتمل ذلك على تطبيق قواعد، مفاهيم، طرق، قوانين، نظريات. مثل أن يطبق مفاهيم ومبادىء على مواقف جديدة وكذلك يستعمل أو يحل أو يقارن بين مواقف مختلفة.

4 ـ التحليل: يقصد بالتحليل القدرة على تفتيت المادة المتعلمة إلى عناصرها ليتسنى فهم البناء التنظيمي لتلك المادة، ويشتمل ذلك على القدرة على اكتشاف الفرضيات الكامنة وتبيان وسائل الربط والتفاعل بين عناصر فكرة محددة واستيعاب العلاقات الموجودة بين الأفكار وملاحظة التنظيم والترتيب بين أجزاء الموضوع.

مثل: أن يحلل البناء التنظيمي لنظرية ذات الحدين. أو يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية ذات الحدين ونظرية تايلور.

5 ـ التركيب: وهو القدرة على وضع الأجزاء الخاصة بالمشكلة مع بعضها لتشكيل كل جديد ويتضمن ذلك إنتاج قطعة فريدة (موضوع أو مسألة) أو خطة عمل لمشروع أو استنتاج قضايا وعلاقات جديدة من مجموعة من القضايا والعلاقات والصور الرمزية. والنتاج التعليمي في هذا الميدان يركز على السلوك الإبداعي والأنماط البنائية الجديدة.

6 ـ التقويم وهو القدرة على الحكم على قيمة المادة المتعلمة وتبنى هذه الأحكام بموجب معيار محدد، والنتاجات التعليمية هنا هي أعلى نتاجات

المجال المعرفي لأنها تحتوي على عناصر من كل الفئات الأخرى بالإضافة إلى أحكام القيمة المبنية على معايير معرفة تعريفاً دقيقاً[1]

ثانياً ـ المجال الانفعالي:

ويشمل هذا المجال الأهداف المتعلقة بالعوطف والانفعالات كالرغبات والاتجاهات، والقيم وطرق التكيف وقد وضع «كراثوهول» أسساً لتصنيف الأهداف الوجدانية التربوية، وهي نظام مرتب من الاهتمامات وأوجه التقدير، والاتجاهات والقيم، ويحتوى التصنيف على خمسة بنود رئيسية، وكل منها يحتوى على مستويين أو ثلاثة مستويات، ويمكن وضعها في قائمة كما يلي

1 ـ الاستقبال: ويشمل ثلاثة مستويات هي:

أ ـ الوعي، مثل: سوف يعي الطلاب مكانة العلماء العرب في العلم.

ب ـ الرغبة في الاستقبال، مثل: سوف يقبل الطلاب على دراسة الرياضيات الحديثة.

جـ ـ ضبط الإنتباه واختيار الموضوع، مثل سوف يختار الطلاب الدراسة المعملية لعلم النفس.

2 ـ الاستجابة: وتشمل ثلاثة مستويات هي.

أ ـ قبول الاستجابة، مثل: يعمل الطلاب الواجب المنزلي في الموعد المحدد.

ب ـ الرغبة في الاستجابة، مثل يتطوع الطلاب لعمل جدول دراسي للمدرسة.

---

(1) عدنان عابد، عبد الرحيم القواسمة، أساليب تدريس الرياضيات، عمان. مكتبة العرب العلمية، 1989، ص

جـ ـ الرضا عن الاستجابة، مثل: يستمتع الطلاب، بمشاهدة وسائل الإيضاح.

3 ـ الحكم القيمي (الحكم في ضوء قيمة): ويشمل ثلاثة مستويات هي:

أ ـ تقبل قيم معينة، مثل: يتقبل الطلاب دراسة مادة الحاسوب في الثانوي.

ب ـ تفضيل قيمة معينة عن قيمة أخرى، مثل: يفضل الطلاب دراسة مادة الجغرافيا عن الرياضيات.

جـ ـ الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة، مثل: يعتقد الطلاب أن النجاح في الامتحان حليفهم.

4 ـ التنظيم القيمي: ويشتمل على مستويين هما:

أ ـ تكوين مفهوم لقيمة معينة، مثل: يحاول الطلاب معرفة العلاقة بين الرياضيات والمنطق الرياضي.

ب ـ تكوين نظام للقيم، مثل: يحكم الطلاب على مجهود المعلم.

5 ـ التمييز بقيمة أو بمجموعة من القيم: ويشمل مستويين هما:

أ ـ تكوين مجموعة عامة من القيم، مثل سوف يكتسب الطلاب عادة الدقة وعادة النظام من خلال دراسة الرياضيات.

ب ـ التمييز في ضوء هذه الفئة من القيم، مثل سوف يشعر الطلاب بفائدة دراسة الحاسوب.

ثالثاً ـ المجال الحركي النفسي:

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تركز على المهارات الحركية، مثل الكتابة، والطباعة على الآلة الطابعة، والسباحة، وتشغيل الآلات في الورش المعامل الدراسية

وقد ظهرت محاولات لتصنيف المجال الحركي النفسي، ومن هذه التصنيفات التي ظهرت تصنيف سمبسون للأهداف سنة 1966 وهذا التصنيف هرمي، يفترض أن أي سلوك حركي لا بد أن ينطوي على خصائص معرفية وفعالية، وفيما يلي توضيح لهذا التصنيف الذي يتضمن سبع مستويات هي

1 - الإدراك: وهو أدنى مستوى حيث يتم فيه تشغيل أعضاء الحس بعد إثارتها بالمثيرات المحتملة والتركيز على المثيرات ذات العلاقة بالسلوك الحركي المرغوب فيه مثل: يحدد الطالب المواد والأدوات اللازمة لإجراء تجربة معملية كتقطير الماء.

2 - التهيؤ وفي هذا المستوى يظهر المتعلم استعداداً عقلياً وجسمياً وانفعالياً للبدء في القيام بالسلوك الحركي، مثل. يستجيب المتعلم أو يبدي استعداده للذهاب إلى المختبر لإجراء التجربة.

3 - الاستجابة الموجهة: في هذا المستوى يكون المتعلم قادراً على السلوك الحركي المرغوب فيه وقادراً على تقليده، مثل يعيد الطالب إجراء التجربة بعد عرض المدرس لها عملياً.

4 - الآلية: يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على القيام بالمهارات الحركية التي لا تتصف بالتعقيد وكأنها شيء عادي بالنسبة له وذلك نتيجة لتكراره القيام بها مثل أن يقوم بتهيئة جهاز عرض الأفلام المدرسية عندما يطلب منه ذلك.

5 - الاستجابة العلنية المعقدة: يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على إنجاز الحركات المعقدة نسبياً بدرجة عالية من الضبط والتحكم وبمستوى معين من الكفاءة. مثل أن يقوم المتعلم بعمل نموذج أو مجسم لمعرض الوسائل التعليمية مثلاً حيث إن المهارة في هذا المستوى تتصف بسرعة الإنجاز ودقة الأداء بأقل جهد وتكيف

6 ـ المواءمة أو التكيف: يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على إعادة تشكيل السلوك الحركي بما يتناسب مع الأوضاع المستجدة، أو مع الموقف الذي يتطلب دقة أعلى، مثل أن يعيد الطالب ترتيب أدوات تجربة معملية لتشغيل حيز أقل من المعمل أو أن يقوم بتعديل خريطة.

7 ـ الأصالة: في هذا المستوى يتوقع أن يتطور السلوك الحركي للمتعلم حتى يصل إلى درجة الإبداع، مثل أن يطور وسيلة تعليمية من مجسم ورقي إلى معدني[1]

ثانياً ـ المحتوى:

تحدد موضوعات محتوى المواد الدراسية لمختلف الصفوف الدراسية تحديداً مسبقاً من قبل مجموعة من خبراء التربية والتعليم وأساتذة الجامعات، حيث يتم تأليف الكتب المدرسية، وتقرر هذه الكتب للدراسة على جميع المدارس، أي أنّ المقررات موحدة بالنسبة لكافة المدارس بصرف النظر عن نوعية البيئة التي تقع فيها المدرسة.

وتخضع هذه المقررات من فترة إلى أخرى لعمليات تطوير للموضوعات التي تحتويها هذه المقررات حيث تجتمع لجان مكونة من نفس المجموعات السابق ذكرها لدراسة موضوعات المقررات المختلفة وتطويرها في ضوء التغيرات الحادثة في المنهج، وقطاعات المجتمع المختلفة وحاجات المجتمع والطلاب وغيرها من العوامل المؤثرة على عملية التعلم والتعليم.

ويضع قسم التوجيه أو الإشراف التربوي خطة زمنية لتدريس موضوعات

---

(1) Simpson, E. J The classfication of Educational objectives. Psycomotor domain Illionis Teacher of Home Economics, 1966, pp. 110 - 144.

كل مقرر يلتزم بها كل المعلمين المكلفين بالتدريس في جميع المدارس التعليمية.

وعند تطبيق المحتوى يجب أن تحدد المتطلبات الأولية اللازمة لتعلم هذا المحتوى، أي المعلومات بما فيها من حقائق، ومفاهيم، ومبادىء ونظريات، وكذلك المهارات التي ينبغي أن تكون في حصيلة المتعلم والتي تساعده على فهم المحتوى الجديد، ويتم ذلك بتحليل المحتوى من أجل إبراز عناصر المحتوى وتصنيفه في مجموعات تجعل من السهل تناوله وربطه بالأهداف التربوية، وذلك على اعتبار أن لكل مادة دراسية محتواها الخاص: فمحتوى اللغة العربية مثلاً يختلف عن محتوى مادة الرياضيات بالرغم من وجود تشابهات أساسية عامة لجميع المواد الدراسية يجب التأكيد عليها، وهي تتمثل في المفاهيم والمصطلحات والرموز، والتعميمات والقوانين والقواعد، والمهارات، والتطبيقات والأسئلة التقويمية. ويمكن توضيح هذه التشابهات الأساسية فيما يلي:

1 ـ المفاهيم والمصطلحات والرموز:

يمكن أن يكون المفهوم اسماً لأي كلمة مفردة مثل. مفتاح، مربع، مستوى، عدد. ويمكن أن تكون على شكل تركيب إضافي مثل مفتاح صوت الموسيقى، مربع كسري، مستوى عمودي، عدد زوجي، قطع مكافىء. وقد يتكون من مجموعة كلمات في شبه جملة مفيدة مثل فعل مضارع مستمر، المماس لمنحنى عند نقطة.

وهناك بعض المواد الدراسية تتميز بالرموز ومن هذه المواد الدراسية مادة الرياضيات والكيمياء. وهذه الرموز تشير بشكل عام إلى صورة أو رسم أو هيئة أو حركة ترشد إلى معنى آخر غير المعنى الذي قد يستفاد منها في الظاهر، والرموز جميعها اصطلاحية. ففي الرياضيات تأخذ الرموز الأشكال والصور الآتية

+، ×، ÷ ، > ، < ، = ≠ ، ∪ ، ∩ ، أ ب، حيث يشير الرمزان > ، < إلى كلمة أو معنى أكبر من، أصغر من الترتيب والرموز ≠ ، ∪ ، ∩ ، تشير إلى عدم التساوي وعملية الاتحاد على المجموعات وعملية التقاطع على المجموعات على الترتيب.

2 ـ التعميمات والقوانين:

وهي تقارير أو عبارات خاضعة للإثبات، وقد سبق إثباتها، وتكمن صحتها في تناسقها مع ما سبقها من كلمات معرفة وغير معرفة ومسلمات ونظريات، فهي مشتقة منطقياً مما سبقها من عناصر بناء المادة الدراسية. فمثلاً في الرياضيات يوجد التعميم الذي ينص على أن:

«مجموع زوايا المثلث يساوي 180°». وفي اللغة العربية توجد القاعدة التي تقول: إن الفاعل المفرد يرفع بالضمة وأن المفعول به المفرد ينصب بالفتحة.

3 ـ المهارات:

وتعرف بأنها الطريقة الروتينية للقيام بعمل ما بسرعة ودقة واتقان. وشمولية المحتوى على المهارات تساعد على تحقيق الأهداف المهارية الحركية للمتعلم التي تأخذ ثلاثة مستويات هي: مهارات بسيطة ذات حركة واحدة، ومهارات مركبة وتشمل أكثر من حركة، ومهارات «تناول» يتم فيها استخدام جسم مستقل عن جسم الإنسان[1]، مثل إجراء التجارب المعملية، وفك وتركيب الأجهزة.

4 ـ التطبيقات والأسئلة التقويمية:

وتتضمن موقفاً جديداً لا يكون له حل جاهز لدى الطالب في حينه،

---

(1) محمد هاشم فالوقي، المناهج التعليمية (مفهومها، أسسها، تنظيمها)، مرجع سابق، ص 193

يستفاد فيها من المبادىء والتعميمات والقوانين التي سبق تعملها. مثل حل مسائل عددية على نظرية فيثاغورس. وتكوين جداول مثل الكلمات وإعرابها لنص معين في اللغة العربية كتطبيق على موضوع المضاف والمضاف إليه. هذا وتجدر الإشارة إلى أن أي وحدة في المحتوى ليس من الضروري أن تشتمل المجالات المشار إليها جميعاً بل إن ذلك يعتمد على طبيعة المادة.

طريقة تحليل المحتوى:

لتحليل المادة الدراسية (محتوى المادة) يلجأ المحلل إلى إحدى الطريقتين التالتين:

الطريقة الأولى: يقوم المحلل بتجميع جميع العناصر المتشابهة في الموضوع في مجموعة واحدة مثل: مجموعة المفاهيم، مجموعة الرموز، مجموعة النظريات أو القوانين، ثم يحدد الأهداف السلوكية ومستواها

الطريقة الثانية: يقوم المحلل بتقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزىء هذه الموضوعات إلى موضوعات جزئية يربطها بالأهداف، ثم يحدد الأهداف السلوكية ومستواها[1]

معايير تنظيم المحتوى:

إن تحقيق التنظيم الفعال لمحتوى المنهج والخبرات التعليمية يتطلب أن يراعى في هذا التنظيم المعايير الرئيسية التالية.

1 - الاستمرار ويقصد به ما يلي

أ - إيجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهج الرئيسية، فمثلاً إذا كان ضمن أهداف تدريس محتوى مادة الفيزياء، العمل على تكوين

(1) عدنان عابد، عبد الرحيم القواسمة، أساليب تدريس الرياضيات، مرجع سابق ص 125.

مفهوم واضح عن الطاقة فإنه من الضروري تناول هذا المفهوم في مقررات مختلفة للمادة في مراحل مختلفة.

ب ـ فحص العلاقات الرأسية لخبرات التعلم عند تنظيمها، ويقصد بالعلاقات الرأسية لخبرات التعلُّم علاقات هذه الخبرات خلال سنوات الدراسة، ومن أمثلة ذلك: فحص العلاقة بين خبرات الصف الخامس وخبرات الصف السادس في مادة الجغرافيا. ومن الملاحظ أن الاستمرار يساعد على تمكين مهارات المتعلم، واتساع دائرة معلوماته، وزيادة عمقها، ويكسبه الاتجاهات والقيم المطلوبة[1]

2 ـ التكامل: وهو من المعايير التي يجب توفرها في محتوى المنهج من أجل مساعدة المتعلم على تحقيق نظرة موحدة لعناصر المنهج. ويقصد بالتكامل إيجاد علاقة أفقية بين عناصر المنهج، إذ يربطها ببعضها لتؤلف خبرة موحدة متكاملة تفيد المتعلم. فالنشاطات والموضوعات في مادة علم الأحياء مثلاً يمكن أن تتصل أو تتعلق بنشاطات الدراسات الاجتماعية التي تتضمن معالجة تلوث المياه. أي إن نجاح أو فشل تكامل النشاطات التعليمية يعتمد على ما يحدث للمتعلم في المواد الدراسية الأخرى.

3 ـ التتابع ويقصد به أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة، مع مراعاة أن تؤدي إلى اتساع وتعمق أكبر للمسائل أو الأمور التي تتضمنها[2]

4 ـ التراكم ويقصد به تنظيم الخبرات التعليمية بحيث يعزز بعضها البعض

---

(1) [illegible] أساسيات المناهج، مرجع سابق، ص 104، 105.

عبد [illegible] في تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 20.

الآخر لكي تحدث أثراً تجمعياً، أو تراكمياً يؤدي إلى إحداث تغييرات عميقة في المتعلم.

5 ـ التوازن: ويقصد به تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة الدراسية والتنظيم السيكولوجي للمتعلم، بمعنى أن يراعى في التنظيم الترتيب الذي يتمشى مع طبيعة ومنطق المادة من جهة، ومع مستوى المتعلم وخصائصه من جهة أخرى، مع مراعاة التطور في طرق التعلم اللازمة لكل حلقة من حلقات الترتيب.

6 ـ التمركز ويقصد به أن يكون هناك مركز أو محور أو نقطة ارتكاز يتمركز حولها المحتوى والخبرات التعليمية.

هذا ويجب التمييز بين مستوى تنظيم المحتوى داخل الوحدة أو المادة الدراسية ومستوى تنظيم المحتوى و علاقته بالمواد الدراسية الأخرى[1]

ثالثاً ـ النشاطات التعليمية وأساليب التدريس:

إن النشاطات التعليمية وأساليب التدريس من أهم مكونات المنهج، إذ يتم تنفيذ خطة المنهج من خلال التدريس. فالمدرس هو الذي يقوم بتحديد الخطط التدريسية المناسبة لتحقيق المنهج بأسلوب عملي وظيفي داخل الفصل. وبعبارة أخرى يقوم المدرس بإعداد النشاطات التعليمية التي تترجم خطة المنهج المكتوبة (الجامدة) إلى منهج وظيفي (حيوي)

والتدريس عملية تنفيذية تنتهي ظاهرياً بتحقيق أهداف التعلم المنهجية، وتنتهي فعلياً بتقييم المنهج وما يتصل به من نظرية وبيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية.

---

(1) صالح هنيدي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق ص 196

ومن المعلوم أن تحقيق الأهداف التربوية يمثل الغاية من العملية التلعيمية التعلُّمية. ونظراً لارتباط تحقيق هذه الأهداف بفعالية الخبرات والنشاطات التعليمية، فقد بات من الضروري تحديد استراتيجيات التعليم المناسبة للأهداف والخبرات المطلوبة. ويُقصد بالاستراتيجيات في هذا المقام الإجراءات أو الوسائل التي يؤدي استخدامها من جانب المعلم إلى تمكين المتعلم من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخطَّطة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

وهذه الاستراتيجيات تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعَّال، كاستعمال طرق التدريس الفاعلة واستغلال دوافع الدارسين، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم، والاستخدام المناسب للثواب والعقاب. وفيما يلي عرض لهذه الجوانب وتحديد للاستراتيجيات التعليمية المتصلة بكل جانب وهي:

1 ـ استخدام طرق التدريس الفاعلة بحيث:

- يطبق المعلم هذه الطرق بحسب ظروفه وظروف طلابه.
- يستخدم المعلم لكل موقف تعلُّمي أكثر الطرق ملاءمة له.
- يتحلى المعلم بروح الابتكار والتجديد.
- يُشعر المعلم طلابه بأهمية تعلم الخبرات الجديدة ويساعدهم على إدراك الغاية المراد بلوغها
- يشرك المعلم طلابه في النشاطات التعلمية[1]

ومن المعروف أن هناك طرق تدريس فعالة كالطرق المبنية على النشاط، وطرق الاستنتاج والقياس، والاستقراء، والتنقيب، والاستجواب،

---

(1) عبد الملك الناشف، اتجاهات حديثة في تطوير المنهج التربوي، عمان ـ الأردن، منشورات معهد التربية، أونروا ـ يونسكو، 1983، ص 20.

والحوار، كلها تؤثر تأثيراً كبيراً في زيادة مردود التعليم وتحسين نوعه، لأن هذه الطرق لا تقتصر على إكساب الطلاب معرفة الحقائق العلمية التي اشتمل عليها المنهج، وإنما يشتمل على إكسابهم مهارات علمية مختلفة، وتحسين مواقفهم السلوكية، وتنمية مداركهم العقلية، وجعلهم قادرين على التعلم بأنفسهم[1]

2 ـ استغلال دوافع الطلاب في عملية تعلُّمهم: تشتمل مهمة توفير الدافعية للمتعلم الصفي على أربعة جوانب وهذه الجوانب هي:

أ ـ إثارة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس في بداية الحصة وحصر انتباههم فيه.

ب ـ المحافظة على استمرار انتباه الطلاب للدرس طوال الحصة.

جـ ـ اشتراك الطلاب في نشاطات الدرس.

د ـ تعزيز إنجازات الطلاب مثل قول المعلم للطالب المجتهد أحسنت.

3 ـ مراعاة استعدادات الطلاب وحاجاتهم وميولهم.

4 ـ توفير الجو الصفي الملائم.

5 ـ الاستخدام المناسب للثواب والعقاب، والمحافظة على نظام الصف.

رابعاً ـ عملية تقويم المنهج:

من المؤكد أن عملية تقويم المنهج ضرورية في تكوين المنهج باعتبارها تقديراً لمدى صلاحية ونجاح المنهج في تحقيق الأهداف العامة التي وضع من أجل تحقيقها

---

(1) جميل صليبا، مسؤوليات المعلم داخل الصف، (E, S)، بيروت، منشورات معهد التربية، أونروا ـ يونسكو، 1969، ص 14.

وعملية تقويم المنهج لا ترمي إلى تشخيص الواقع فقط، وإنما ترمي أيضاً إلى تعزيز نقاط القوة وعلاج الضعف وتلافيه، مما يكفل صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة منه بأحسن صورة ممكنة.

ومن المعلوم أن تقويم المنهج يتناول جانبين رئيسيين هما: جانب التخطيط وجانب التنفيذ، ويجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار عند وضع خطة التقويم أن هذين الجانبين غير منفصلين[1] فتخطيط المنهج كعمل مثلاً له أهداف معينة، لا بدَّ أن يصاحبه ويتبعه تقويم له، لبيان مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المتوخاة منه. ومن المعروف أنه مهما يبذل من جهد في بناء المنهج ومهما يراع من أسس سليمة عند تخطيطه فلن يكون من الإمكان إصدار حكم صحيح عليه ما لم يوضع موضع التنفيذ، ويجرى تقويمه في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها، ثم يعاد تنظيمه وتخطيطه لتطويره على أساس ما يظهر من نتائج في عملية التقويم[2] فمن خلال عملية تقويم المنهج يمكن التعرف على الأهداف المدرسية التربوية واضحة ومفهومة وشاملة، وهل هي واقعية ومتوازنة؟ وهل هناك شروط لتعديل أو حذف أو إضافة أهداف كلما احتاج الأمر لذلك؟ كما يمكن معرفة هل الخبرات التعليمية المقدمة في المنهج تتسلسل وتتابع مع مراحل النمو العقلي والنفسي للطلاب الذين يقدم لهم هذا المنهج؟ وهل يتمتع المنهج بطرق تدريس متنوعة ومناسبة لكل من الطلاب والمعلمين؟ وذلك من أجل تخطيط أفضل لتطوير أفضل للمنهج وفيما يلي شرح مفصل لعمليتي تخطيط المنهج وتطويره.

تخطيط المنهج

إن التطوير الناجح للمنهج مثله مثل أية عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة

---

(1) وهيب إبراهيم سمعان، رشدي لبيب، مرجع سابق، ص 55.

(2) وهيب سمعان، رشدي لبيب، دراسات في المناهج، مرجع سابق، ص 256.

لتحقيق أهداف معينة، فهو قبل كل شيء يجب أن يبنى على تخطيط سليم وهذا يستدعي وضع خطة شاملة ومتكاملة تضم كل العوامل التي لها صلة بالموضوع بحيث تتناول جميع جوانبه المختلفة، على أن تتوفر لهذه العملية الإحصائيات الدقيقة والبيانات الوافية والمعلومات اللازمة، ومن الواجب أن يوضع هذا التخطيط في صورة مراحل متتابعة على أن يحدد لكل مرحلة أهدافها والطرق والوسائل والأساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المحدد لها بحيث يمكن تقويم كل مرحلة أثناء تنفيذها وكذلك بمجرد الانتهاء منها تماماً.

ولهذا قبل أن نتحدث عن تطوير المنهج، سوف نتحدث عن تخطيط المنهج، وفي هذا الصدد نتناول الحديث عن التخطيط من حيث مفهومه، وخطواته ومستوياته.

مفهوم تخطيط المنهج:

لقد تطور مفهوم تخطيط المنهج وتنظيمه، فهو في مفهومه القديم (التقليدي) عملية تتضمن وصف الأنماط السلوكية الكلية والنهائية التي يستهدف التعليم تحقيقها.

أما في مفهومه الحديث أو المعاصر فهي خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية العديدة التي تخص مكونات المنهج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها. ولهذا يطلق البعض على هذه العملية «تنظيم المنهج»، لأنها تتناول ترتيب عناصر المنهج وتنسيقها معاً وإظهار العلاقات بينها[1]

كما يعني مفهوم تخطيط المنهج بصفة عامة أنه نوع من التصور لما ينبغي

---

(1) جابر عبد الحميد، طاهر عبد الرزاق، أسلوب النظم بين التعليم والتعلم، القاهرة، دار النهضة العربية 1978، ص 22.

أن يكون عليه المنهج مع ربط هذا المجال التصوري بمجالات التطبيق، والتنفيذ، مع تقدير احتمالات النجاح والفشل، للعمل على تلاشي احتمالات الفشل، وذلك بعد أن يتم الربط بين الأهداف والإمكانيات والوسائل، ثم التفكير في طرق التنظيم والتنسيق وكذلك في أساليب التنفيذ والمتابعة[1]

ولكي يكون التخطيط على أسس علمية سليمة يجب مراعاة الآتي:

1 ـ الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها من خلال المنهج.

2 ـ اختيار محتوى المنهج وتنظيمه بما يتناسب مع فلسفة المجتمع وسيكولوجية المتعلم في إطار تحقيق الأهداف التربوية.

3 ـ المختبرات التربوية التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذه الأهداف وتكون ذا فاعلية كبيرة.

4 ـ تحديد أنماط التعلم المرغوب فيها، والطرق والوسائل التي تساعد على تحقيق تلك الأنماط[2]

5 ـ شمولية التخطيط لجميع مكونات المنهج.

6 ـ تنوع لجان التخطيط بحيث تُشكَل من مستويات تربوية مختلفة لوضع المناهج لكل مادة.

7 ـ أن يكون تخطيط المنهج عبارة عن خطوات عريضة واسعة تسمح بالمرونة والنمو حتى يمكن تعديلها وتطويرها وفقاً للاتجاهات التربوية

---

(1) George A. Beauchamp. «Curriculum Theory», Wilmette Illionis, The Kay Press, 1975, p. 153.

(2) J Colen Sylor and Williqm M. Alexander. «Curriculum Planning for better teaching and learning» New York, Rienort of Company, inc, 1956, p. 67

المعاصرة[1]

8 - التعاون وإشراك أفراد عديدين على نطاق واسع يشمل المدرسين والمتعلمين وأولياء أمورهم والمتخصصين التربويين[2]

خطوات تخطيط المنهج:

1 - الخطوة الأولى: في البداية وقبل القيام بعملية تخطيط لمنهج يجب مراعاة:

أ - فلسفة المجتمع: حيث لكل مجتمع نظامه الاجتماعي وفلسفته الخاصة التي تحدد أسلوب الحياة فيه بما تتضمنه من مبادىء ومثل عليا. الخ. ولا شك أن لفلسفة المجتمع وتأثيرها العميق فيما ينبغي أن تكون عليه فلسفة المدرسة التربوية وبالتالي فهمها.

ب - حاجات وخصائص ومطالب نمو المتعلمين.

2 - الخطوة الثانية في تخطيط المنهج هي: تحديد وصياغة الأهداف التربوية التي يقصد إليها من وراء وضع المنهج الجديد بحيث تكون هذه الأهداف شاملة لجميع نواحي شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وأن تكون مناسبة لمستوى الطلاب وأن تكون مرتكزة على فلسفة سليمة خالية من التناقض، بحيث تدور هذه الأهداف حول المحاور الآتية:

أ - أهداف تتعلق بتحقيق الذات للمتعلم.

ب - أهداف تتعلق بالعلاقات الإنسانية بين المتعلم وأسرته وبيئته ومجتمعه.

---

(1) Herold' Hund and Paul R. Picrce. «The Practice of School Administeration Borton, Houghton Mifflin Company, 1958, p. 38.

(2) وهيب سمعان، رشدي لبيب، مرجع سابق، ص 150.

جـ ـ أهداف تتعلق بالكفاية الاقتصادية للمتعلم.

د ـ أهداف تتعلق بالمسؤولية المدنية للمتعلم كمواطن له حقوق وعليه واجبات يؤديها[1]

3 ـ والخطوة الثالثة في تخطيط المنهج هي: اختيار محتوى المنهج وتنظيمه ـ أي المادة الدراسية التي يتزود الطالب بفهم حقائقها ومهاراتها وتطبيقاتها بحيث تحقق الأهداف التربوية، وبحيث تكون متمشية مع فلسفة المجتمع وسيكولوجية المتعلم بالإضافة إلى ارتباطها ومراعاتها لمبدأ الاستمرار والتتابع ومبدأ التكامل ومبدأ التسلسل في التعلم، كذلك مراعاة التنوع في قدرة الدارسين على التعلم حين تكون المادة الدراسية ذات معنى وأهمية لهم كما يجب أن تتضمن عملية اختيار محتوى المنهج عملية تحديد عدد المواد التي تدرس بكل مرحلة وبكل صف دراسي مع تحديد إطار كل مادة ومحتوياتها وعدد ساعاتها (حصصها) وكيفية تقديم كل مادة خلال المراحل التعليمية المختلفة، إذ أن كل مادة تقدم في بادىء الأمر في صورة عموميات بسيطة ثم تقدم مرة أخرى في إحدى المراحل التعليمية اللاحقة بصورة أكثر عمقاً وتفصيلاً، وهذا يتطلب:

أ ـ تحديد المواد العامة والمواد التخصصية، على أن تتضمن المواد العامة الأساسيات التي يجب أن يدرسها جميع الدارسين، وأن تكون المواد التخصيصية في صورة دراسات اختيارية وفقاً لحاجات الدارسين وقدراتهم واستعداداتهم، وكذلك وفقاً لمتطلبات الدراسة في المراحل التالية، ووفقاً للمتطلبات المجتمع

ب ـ أن تكون المعلومات المقدمة في المواد الدراسية حديثة ومعاصرة

---

(1) وهيب سمعان، رشدي لبيب، دراسات في المناهج، مرجع سابق، ص 165.

جـ - البحث والاطلاع على البحوث والمقررات الدراسية للدول المتقدمة في العالم للاستفادة منها بما يتناسب مع المناهج الدراسية المطلوبة[1]

4 - أما الخطوة الرابعة: تتمثل في اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها، فالخبرات التعليمية هي عملية تفاعل المتعلم وبيئته (مادية - نفسية - فكرية - اجتماعية): وبين ما يواجهه من مواقف أو ظروف أو مشكلات ليحدث انسجام بينه وبين ما يواجهه، وتحدث مواءمة بين سلوكه ونموه[2] لذا يجب أن يتم اختيار وتنظيم الخبرات في صورة يسهل تعلمها بحيث تؤخذ في الاعتبار كل العناصر الأساسية في العملية التربوية بحيث يكمل بعضها بعضاً.

5 - الخطوة الخامسة: اختيار النشاطات والتدريبات والوسائل التعليمية التي يقصد القيام بها لتحصيل المادة الدراسية.

6 - الخطوة السادسة، تحديد أساليب التقويم ووسائله لتقويم نتائج التحصيل التربوي من الخبرات التعليمية التي اكتسبها الطلاب[3]

7 - الخطوة السابعة، تجريب المنهج الجديد في عدد من المدارس ومتابعته وتقويمه قبل تعميمه، وذلك لتلاشي أي قصور قد يحدث في التجريب، وهذا يتطلب تدريب المعلمين ومتابعتهم أثناء التجريب وتسجيل كل الملاحظات بأسلوب علمي ودراسة المشكلات التي تظهر أثناء التجريب، بحيث يؤدي ذلك كله إلى إجراء بعض التعديلات على المحتوى أو الوسائل المستخدمة به.

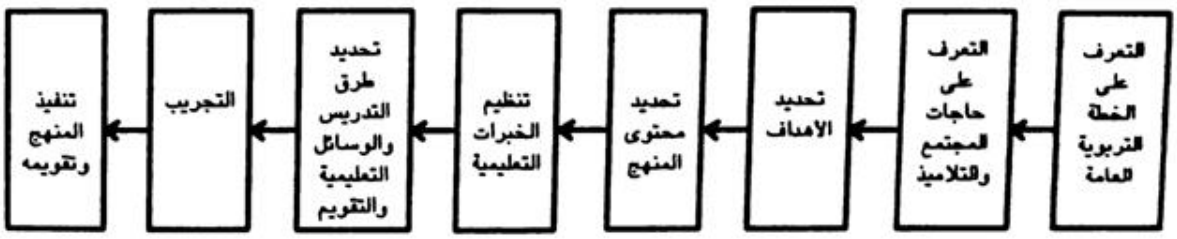
---

(1) محمد صلاح الدين مجاور ورميله، المنهج المدرسي - أسسه وتطبيقاته التربوية، ط4، الكويت، 1977، ص 307، 311.

(2) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، مرجع سابق، 382.

(3) هشام الحسن، شفيق الفايد، تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص 102.

8 ـ الخطوة الثامنة، تنفيذ المنهج ومتابعة تقويمه بحيث يعني بتقويم عملية التعلم والمنهج ككل وبحيث تساعد في الوصول إلى الغايات التربوية المرغوبة، مع مراعاة أن التقويم ليس عملية نهائية ولكنه عملية مصاحبة للتخطيط من بدايته حتى نهايته وتتلخص هذه الخطوات السابقة في الشكل الآتي:



شكل (11) يوضح خطوات تخطيط المنهج

مستويات تخطيط المنهج:

لقد اختلفت الآراء حول مستويات تخطيط المنهج، وهذه الاختلافات مرجعها إلى اختلاف فلسفة المجتمعات وثقافاتها، فهناك آراء تؤيد مركزية Centerlised التخطيط أي يكون على مستوى الأمانة المسؤولة عن التعليم وفلسفته، وهناك آراء تؤيد decenterlised اللامركزية أي على مستوى الهيئات المحلية، وذلك على اعتبار أن التعليم يرتبط بالبيئة التي قد تختلف عن غيرها من البيئات. ومهما كانت هذه الاختلافات فإن هناك مستويات لتخطيط المنهج تتمثل فيما يلي:

أولاً ـ التخطيط على المستوى القومي:

ويتم ذلك عن طريق المؤتمرات العامة واللجان العليا، وهي تضم أفضل الخبراء والمتخصصين في ميدان المناهج، ورجال الجامعات الذي يساهمون بدور فعال في تنظيم المناهج وفقاً للاتجاهات المعاصرة ووفقاً للأهداف

والدراسات التي تتم في المجال. وتقوم هذه اللجان بوضع الخطط الرئيسية العامة في ضوء فلسفة المجتمع[1]

ثانياً ـ التخطيط على مستوى البلديات أو الهيئات المحلية:

إن تخطيط المنهج على مستوى البلديات والهيئات المحلية يساعد على الربط بين المنهج والبيئة المحيطة بالمتعلم، على اعتبار أن المنهج الدراسي يوجد في المدرسة، والمدرسة مؤسسة اجتماعية توجد في بيئة المتعلم والمعلم تؤثر فيهم ويتأثرون بها.

وقد تكون الهيئات المحلية مسؤولة عن وضع توجيهات المنهج التي تساعد المدارس على حل مشكلاتها الخاصة، كما يمكن أن تقوم بتنظيم البرامج التدريبية للمدرسين لتساعدهم في عملهم. وتقوم هذه الهيئات كذلك بتزويد المدارس بالوسائل التعليمية اللازمة للعملية التعليمية[2]

ثالثاً ـ عل مستوى المؤسسات التعليمية:

تقوم هيئة مكونة من المدرسين والطلاب وبعض الخبراء والموجهين بتخطيط المنهج، ولكن التخطيط في هذه المؤسسات لا يتم إلا في ظل تنظيمات منهجية معينة كمنهج المواد المترابطة أو منهج النشاط أو الوحدات القائمة على الخبرة، حيث إن هذه التنظيمات تحتاج فعلاً إلى التخطيط على مستوى المؤسسة التعليمية (المدرسة)، بينما منهج المواد الدراسية المنفصلة مثلاً فهو يحتاج إلى تخطيط على المستوى القومي الذي يتمثل في المؤتمرات واللجان العامة لتخطيط المناهج

ويشير «هوبكنس Hopkins» إلى دور الطلاب في تخطيط المنهج بقوله

---

(1) Edward A.Krug and others, «Administerating Curriculum Planning» New York Happer of Brothers, Publishers, 1956, Chapter 2.

(2) وهيب سمعان، رشدي لبيب، دراسات في المناهج، مرجع سابق، ص 171

«يلعب الطلاب في كل المراحل العمرية دوراً هاماً في تحديد الحاجات التي سوف تُدَّرس في المدرسة، كما يساعدون في تحديد حاجاتهم ومشكلاتهم التي توضع في الاعتبار عند تخطيط المنهج»[1]

ومن الجدير بالذكر أن اشتراك المدرسين في تخطيط المنهج يعتبر من الاتجاهات المعاصرة التي تؤكد على اعتبارات كثيرة منها إنسانية وسيكولوجية، وتربوية، ديمقراطية تؤدي إلى حسن التنفيذ وزيادة النمو العقلي والمهني والحماسي للمدرس، الذي بدوره يؤثر على عطائه ونشاطه في العملية التعليمية، ولذا فإن المدرسين محتاجون إلى فهم أكبر للعملية التربوية ككل، والمحتوى الدراسي الذي يقومون بتنفيذه[2]

ويمكن القول بوجه عام: إن البرنامج المدرسي هو انعكاس للثقافة والأنماط القيمية، والمعتقدات التي يؤمن بها المواطنون الذين يحافظون بدورهم على المدرسة ويدعمونها، لذلك يجب أن تشترك كل المؤسسات والأفراد الذين يعملون بها في عملية تخطيط المنهج، بالإضافة إلى الدور الكبير الذي يقوم به المتخصصون في المادة الدراسية، وكذلك المتخصصون في المناهج إلمامهم من إسهامات رئيسية فعالة في بناء المنهج.

تطوير المنهج:

نظراً للتلاحق السريع للعلوم المختلفة والتكنولوجيا المصاحبة لها فقد تجد بعض الدول النامية أن هناك ضرورة ملحة لمحاولة اللحاق بهذا التقدم، ولذا يبدأ المربون في هذه الدول في تغيير بعض أجزاء الكتب المدرسية ـ

---

(1) L. Thomas Hopkins, Interaction, «The Demoeratic Process. (Boston: D. C. Heath Company, 1981) p. 334.

(2) خليل السيد مهدي، دور المعلمين في تطوير منهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1978، ص 37.

وليس المناهج - وهذا أسلوب غير كاف - فالمنهج له مفهوم أوسع وأعمق من الكتب والمقررات المدرسية، يحتاج إلى تطوير شامل لجميع مكوناته (أهداف - محتوى - طرق تدريس - وسائل تعليمية - تقويم)، حتى يواكب سرعة العصر ومفاهيمه المتغيرة.

مفهوم التطوير:

لقد كان تطوير المناهج قديماً يقتصر فقط على تعديل تلك المقررات بطرق وأساليب مختلفة. أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج الذي ينظر إلى المنهج على أنه الحياة المدرسية الهادفة، اختلف مفهوم التطوير واتسع مجاله فشمل جميع جوانب المنهج من أهداف تحدد معالم العملية التربوية وتساعد على تحديد خططها، ومن مادة دراسية تمثل جانباً محدداً من جوانب المعرفة التي يتضمنها التراث الثقافي إلى طريقة ووسيلة يراد بهما مساعدة المتعلم إلى أقصى درجة ممكنة على استيعاب الخبرة وتمثيلها والسيطرة عليها والاستفادة بها وإلى تقويم يراد به تحديد مدى ما بلغته العملية التربوية من نجاح في تحقيق رسالتها وتحديد المشكلات واقتراح أساليب مناسبة للتغلب عليها

فالبحوث التربوية في زيادة مستمرة، وتشمل نواحي هامة ومتعددة، فمنها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتعلق بالمادة الدراسية وطرق التدريس، وهذا كله يجب أن يجعلنا نقف لنعيد ونمعن النظر في مناهجنا من حين لآخر[1]

ومما لا شك فيه أن بناء المنهج يختلف عن تطويره في نقطة أساسية وجوهرية ألا وهي نقطة البداية والانطلاق، فالبناء يبدأ من الصفر أي من لا شيء. أما التطوير فهو يبدأ من شيء قائم وموجود فعلاً ولكن يراد الوصول به

---

(1) مجدي إبراهيم عزيز، قراءات من المناهج، مرجع سابق، ص 345

إلى أحسن وأسمى صورة ممكنة. ويشترك البناء والتطوير في أن لكل منهما مجموعة من الأسس التي يرتكز عليها وتتشابه إلى حد كبير أسس البناء بأسس التطوير، وهما معاً ينصبان على المتعلم والبيئة والمجتمع والمعرفة، إلا أن التطوير يرتكز على ما طرأ على كل عنصر من هذه العناصر من تغيير في الاتجاهات والحاجات والمشكلات المتعلقة بكل منهم، ووفقاً لحجم هذا التغيير ونوعيته تتأثر عملية التطوير[1] أي أن تطوير المنهج هو ذلك التغير الكيفي في جميع مكونات المنهج بحيث يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة[2]

أهمية تطوير المنهج:

تتضح أهمية تطوير المنهج في ضرورة متابعة المناهج الدراسية أولاً بأول لمواكبة متطلبات المجتمع العصرية، فإذا قمنا ببناء منهج بأحدث الطرق وأحسن الأساليب ووفقاً لأفضل الاتجاهات التربوية الحديثة بحيث يظهر إلى الوجود وهو في أحسن صورة. ثم تركنا هذا المنهج عدة سنوات دون أن يطرأ عليه أي تغيير، فسيحكم عليه بعد ذلك بالجمود والرجعية والتخلف رغم أن المنهج كان في أحسن صورة في بداية ظهوره، ومن هنا تظهر أهمية عملية تطوير المنهج. كما يتفق مع الديناميكية والحركة التي تتسم بها المجتمعات، حيث تنعكس ديناميكية المجتمعات وحركتها على التربية بصفة عامة والمناهج الدراسية بصفة خاصة، وحيث إن المنهج يتأثر بالمتعلم والبيئة وفلسفة المجتمع والثقافة والنظريات التربوية وأن هذه العوامل تخضع لقوانين التغير المتلاحقة فلا المتعلم ثابت على حاله ولا البيئة ساكنة دون حراك ولا المجتمع جامد في ثبات ولا الثقافة صلبة متحجرة ولا نظريات التعلم باقية

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 22.

(2) شادي لبيب وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مرجع سابق، ص 190.

على حالها[1]

دواعي تطوير المنهج:

من المعروف أن عملية تطوير المنهج عملية مستمرة وملازمة لأسبابها التي من أهمها:

1 - قصور المناهج الحالية: وذلك من خلال نتائج البحوث العلمية، وتقارير الموجهين والخبراء والفنيين عن هبوط مستوى الخريجين فمن الطبيعي أنه عندما يخفق النظام التعليمي (المنهج) في تقديم المخرجات المتوقعة منه فإن الأمر يستدعي القيام بعمليات تقويم وتطوير شاملة من أجل الوصول إلى تلك المخرجات المنشودة، فإذا افترض أن مخرجات التعليم من الجامعات لا تقدر على التطبيق الميداني للعملية التعليمية والتنموية فإن هذا يدعو إلى تطوير مناهج الإعداد الجامعي مما يؤدي إلى تحقيق المخرجات المطلوبة للتنمية[2]

2 - التغيرات التي تطرأ على المتعلم والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية، فالمتعلم يتغير على مرّ السنوات، حيث إن جيل اليوم يختلف عن جيل الأمس في أمور عديدة (عاداته وتقاليده واتجاهاته وقيمه ومشاكله ومستوى تفكيره وعلاقته بمن حوله.

والبيئة التي يعيش فيها المتعلم دائمة التغيير سريعة التبديل حتى وصلت إلى عصر التكنولوجيا. والمجتمع الذي ينتمي إليه المتعلم في تغير مستمر حيث إن نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية تختلف عما كانت عليه في الماضي.

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 23.

(2) رشدي لبيب وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مرجع سابق ص 192.

كذلك المعرفة تتغير باستمرار، فكل يوم يأتي بالجديد مما يبتكره الإنسان بفكره، والنظريات التربوية تتغير، والاكتشافات تتلاحق لدرجة أن هذا العصر سمي بعصر الانفجار المعرفي. وحيث إن المنهج يرتبط بكل هذه العوامل فهو يتغير بدوره نتيجة لأفكار وجود وبحوث المتخصصين.

3 ـ التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع في المستقبل يدعو إلى تطوير المنهج باستمرار بما يتناسب واحتياجات الفرد والمجتمع في المستقبل[1] وذلك عن طريق دراسات شاملة للواقع والحاضر تستند على التخطيط الدقيق المرن بحيث يؤدي إلى التنبؤ ببعض الأمور والاحتياجات في المستقبل.

ففي الدول النامية يتم تطوير مناهجها وفقاً للعوامل المرتبطة بالماضي أي بما تم وحدث فقط، بينما في الدول المتقدمة فيكون تطوير مناهجها وفقاً لما حدث ولما هو منتظر حدوثه أي تتوقع الشيء قبل حدوثه وهذه ليست فكرة جديدة إذ تنطبق على فكرة «الوقاية خير من العلاج»[2]

4 ـ المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً: إذ أنه من الضروري التطلع إلى الدول التي قطعت شوطاً بعيداً في طريق المدنية والتقدم حتى يمكن الاستفادة من خبرتها، فإذا ما تأملت في أوجه التقدم وفي النظم المتطورة للدول المتقدمة فإن ذلك بدون شك يكون دافعاً على إحداث نوع من التغيير في حياة الدول النامية وفي نظمها حتى تقترب من هذه الدول المتقدمة، وهذا يدعو إلى تطوير المناهج لمواكبة هذه الدول المتقدمة، وخاصة من الناحية التربوية، باعتبار أن التربية لها وظيفة أساسية في تطوير حياة المجتمع والأخذ به إلى الأمام نحو التقدم، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق العمل الجاد على تطوير المناهج الدراسية

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 26.
(2) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 27.

الأسس التي يقوم عليها تطوير المناهج الدراسية:

تتمثل أسس عملية تطوير المناهج الدراسية في الآتي.

1 ـ استناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم:

من المعروف أن المناهج تشتق فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع، وعليه يجب أن تراعي فلسفة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وطموحاته عند تطوير المنهج، حتى يتمكن الدارسون من معرفة وممارسة مبادىء المجتمع وقيمة، وعاداته، وحتى يصبحوا قادرين على التكيف مع ظروف المجتمع العصري[1]

ويتم ذلك عن طريق التوصل إلى نظرية تحدد مطالب الثقافة وحاجات المجتمع في الحاضر والمستقبل، فالمنهج أسلوب لإعداد النشء يشاركوا في تنمية ثقافة المجتمع، وهناك مداخل تدريسية تدير العملية التربوية داخل وخارج الفصل وتستند إلى أسس نظرية فلسفية محددة، مثال ذلك مدخل الاتصال في تدريس اللغات لإكساب الدارسين القدرة على استخدام اللغة كوسيلة اتصال. وذلك من خلال أساليب التدريس المختلفة والأنشطة المصاحبة ووسائل التقويم غير التقليدية التي تختبر قدرة المتعلم على استخدا اللغة في مواقف طبيعية.

هناك أيضاً المدخل البيئي في تدريس العلوم يتخذ من البيئة مدخلاً لما يدور في العملية التعليمية[2]

كذلك الثقافة التكنولوجية تتطلب تطويراً للمعرفة العلمية والمهارات أكثر مما تتطلبه الثقافة غير التكنولوجية. وهكذا فإن تحليل الثقافة وفلسفة المجتمع

---

(1) فوري طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق ص 266.

(2) محمود أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، مرجع سابق، ص 177.

يساعدان على تحديد الأهداف الرئيسية للمنهج واختيار المحتوى والخبرات التعليمية والأنشطة التعليمية بالإضافة إلى أساليب التقويم[1]

2 ـ أن تكون عملية التطوير شاملة:

من المعروف أن المنهج بناء هندسي متكامل يتضمن العديد من المكونات، التي تتمثل في الأهداف والمحتوى، والطرق، والوسائل التعليمية، وأوجه النشاط، والتقويم.

هذه المكونات تتفاعل وتتناسق فيما بينها، فالمنهج ليس أهدافاً فقط أو محتوى فقط بل هو كل متكامل من هذه المكونات، لذا يجب أن يشمل تطوير المنهج كل هذه المكونات، فإذا اقتصر على أحدها فإنه لا يعدو مجرد كونه تعديلاً قاصراً. فالأهداف العامة والأهداف السلوكية يجب أن يعيها واضعوا المنهج والمعلم والدارسون، وكذلك محتوى المنهج يجب أن يشتق من الأهداف والبيئة وحاجات الطلاب في ضوء الإطار النظري للمنهج. أما استراتيجية التدريس وأساليبه فيجب أن توضح للمعلم والدارسين سبل اكتساب الخبرات المختلفة. وحين يتم تطوير التقويم يجب ألا يعتمد على الوسائل التقليدية التي لا تتعدى اختبارات تحريرية إلى مواقف الخبرة التي يلاحظ فيها أداء الدارس وقدرته على المناقشة والمبادرة إلى إبداء الآراء والإيجابية بما يتفق مع الأهداف الفلسفية والنظرية[2]

3 ـ استناد تطوير المنهج إلى دراسة علمية للمتعلم:

من الملاحظة أن المتعلم في هذه الأيام يختلف اختلافاً كبيراً عن المتعلم في الماضي، وينصب هذا الاختلاف على ميوله وحاجاته ومشكلاته وقدراته

---

(1) يحيى هندام، جابر عبد الحميد، مرجع سابق، ص 303.

(2) محمود أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، مرجع سابق، ص 177.

واستعداداته واتجاهاته وطموحاته. وهذه الجوانب لها تأثير كبير على المنهج إذ أنه مرتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وتغيير هذه الجوانب يستدعي إعادة النظر في المنهج على أسس علمية تخضع للدراسات المتعلقة بنمو المتعلم وحاجاته التي ترتبط بالعوامل المؤثرة على نضجه. كما يجب القيام بمجموعة من الدراسات والبحوث في مجال علم النفس التربوي وطرق التدريس العامة والخاصة للتوصل إلى أحسن الطرق التي تستخدم في عملية التعلم الفردي والجماعي، والأساليب التي تساعد على زيادة التكيف لدى المتعلم مع بيئته المدرسية، وذلك مثل إدخال الوسائل التعليمية المرئية (التلفزيون والحاسوب) في الحياة المدرسية وغيرها من الوسائل التي تشجع المتعلم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

4 ـ استناد التطوير على دراسة علمية للبيئة:

إن البيئة تتغير هي الأخرى مثلما يتغير المتعلم، فهناك مناطق نائية لم يكن فيها حياة ثم تم اكتشاف النفط بها مما أدى إلى تغيير الحياة فيها تغييراً جذرياً، وهناك مناطق أخرى تم اكتشاف معادن بها تقوم عليها صناعات ضخمة أصبحت في حال غير الحال الأول قبل الاكتشاف، وهناك أراضٍ صحراوية تحولت إلى أراضٍ زراعية، كذلك هناك بلدان دخلت في حروب ثم خرجت منها وقد تغيرت صورتها تماماً. كل هذه الأمثلة تبين أن البيئة في تغيير مستمر، ويجب أن يستند المنهج على دراسة دقيقة للبيئة وما بها من مصادر مختلفة وكذلك طرق استغلال هذه المصادر والتغيرات التي تطرأ على هذه المصادر أو على طرق استغلالها.

مثل هذه الدراسة تسمح بتزويد الدارسين بكافة المعلومات اللازمة عن البيئة وتسمح أيضاً بإتاحة الفرص أمام هؤلاء الدارسين لكي يتفاعلوا مع البيئة تفاعلاً يؤدي بهم إلى اكتساب خبرات مربية. كما أنه يمكن استند التطوير على دراسات تفيد في مساعدة المنهج للبيئة بمعنى أن يعمل المنهج على خدمة

البيئة بالإضافة إلى خدمة المدرسة بحيث تكون الخدمة والمنفعة متبادلة بين المدرسة والبيئة، وذلك عن طريق:

أ ـ مساهمة المدرسة مساهمة فعالة في محو الأمية في منطقة تواجدها.

ب ـ فتح أبواب المدرسة صيفاً وفي الإجازات وفي فترات المساء لكي يستفيد سكان الحي من مكتبتها التي يجب أن تكون مزودة بمختلف الكتب والصحف والمجلات العلمية والثقافية والدينية والأدبية والاجتماعية.

جـ ـ تقديم خدماتها الاجتماعية والخاصة لأهالي الحي في صورة المساهمة في حل مشكلاتهم وتوعيتهم، في ذلك عن طريق الإخصائي الاجتماعي بالمدرسة

د ـ إقامة المدرسة للندوات التي يتقابل فيها أهل الحي مع كبار المسؤولين لفتح مشكلاتهم وحلها.

هـ ـ إتاحة الفرصة لسكان الحي للاستفادة من ملاعب المدرسة وإمكانياتها الرياضية تحت إشراف مدربين متخصصين، وذلك لسد فراغ الأطفال والشباب[1]

هذا ويمكن استناد تطوير المنهج على استخدام الموارد الطبيعية الموجودة في البيئة كوسائل تعليمية للدراسة الميدانية والعملية والتطبيقية لموضوعات المنهج لكي يؤدي رسالته التربوية والاجتماعية.

5 ـ استناد تطوير المنهج إلى دراسة علمية للمجتمع:

تحتاج الدراسة العلمية للمجتمع إلى معرفة لحاجاته ومشكلاته وأهدافه واتجاهاته من وقت لآخر بصفة مستمرة، وذلك لأن المجتمع تتغير فيه متطلباته

---

(1) حلمي أحمد الوكيل تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 128.

نتيجة لتغير ظروفه الداخلية والخارجية.

وإن الدراسة العلمية للمجتمع تساعد في تطوير المناهج الدراسية التي تبنى الإنسان على ما يلي:

أ - اكتساب مهارة التخطيط باعتباره أحد سمات التحضر

ب - اكتساب مهارة العمل الجماعي والتعاوني من أجل تنمية المجتمع.

جـ - تنمية القدرة على الخلق والإبداع والابتكار.

د - تنمية اتجاهات إيجابية للفرد مثل النظام والدقة والنظافة والاطلاع

هـ - تنمية الولاء نحو العروبة، والدفاع عنها.

كما إن الدراسة العلمية للمجتمع تساعد في تطوير المناهج الدراسية بما يتفق ويتناسب مع خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع، وذلك من خلال تخريج موارد بشرية وقوى عاملة من الجامعات ذات كفاءات مناسبة في خطة تنمية المجتمع تجعل الإنسان المناسب في المكان المناسب. وبذلك يكون تطوير المناهج أدى رسالته التربوية والاجتماعية، وجعل المناهج الدراسية مراكز إشعاع للعلم والتقدم في المجتمع.

كل هذا يؤكد ضرورة استناد تطوير المنهج إلى دراسة علمية للمجتمع.

6 - مواكبة التطوير للاتجاهات العالمية وطبيعة العصر التقدمي:

حقاً إنه عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وعصر الانفجار المعرفي، وعصر التخصص، وعصر المادية، وعصر القلق والتوتر النفسي فكل دولة من دول العالم تبذل أقصى جهدها لكي تسير في طريق التقدم حتى لا تتخلف عن ركب الحضارة والمدنية من أجل تحقيق المستوى العالمي في مجالات كثيرة من بينها مجال التعليم والاتصال والإعلام والتجارة والصحة، والصحافة والصناعة والزراعة وغيرها لخ

لذلك يجب عند تطوير المناهج الدراسية أن تواكب هذه المناهج الاتجاهات العالمية وروح العصر التقدمي، وذلك من خلال الآتي:

أ ـ إعادة النظر في المواد الدراسية (كتب ومقررات وطرق تدريس ووسائل تعليمية) مع إعطائها الأهمية القصوى لأنها تعتبر محوراً للتقدم العلمي.

ب ـ بناء المقررات الدراسية وفقاً للمفاهيم الحديثة للمنهج بأبعادها المختلفة والأخذ بأحدث الطرق والأساليب في تدريسها وتقويمها.

جـ ـ زيادة الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية.

د ـ المزج بين الدراسات العامة والدراسات الخاصة في نفس المرحلة الدراسية وخاصة مرحلة التعليم المتوسط والتعليم العالي، وذلك لكل مادة دراسية على حدة، مثل دراسة الطالب لإحدى المواد، ولتكن الكيمياء دراسة عامة إجبارية ثم يدرس مقرراً آخر للكيمياء كمادة تخصصية اختيارية في نفس الصف.

هـ ـ إعادة النظر في التقويم بحيث ينصب على قياس نمو الدارسين في جميع الجوانب.

و ـ متابعة التغييرات التي تتم داخل المجتمع بكل اهتمام على أن تنعكس هذه التغييرات على المنهج بحيث تصبح مراجعته وتطويره عملية دائمة وملازمة لكل تطور تكنولوجي وأيديولوجي.

العمل على تنقية التراث الثقافي عند نقله سواء على المستوى الرأسي (انتقال الثقافة من جيل إلى جيل داخل نفس المجتمع) أو على المستوى الأفقي (انتقال الثقافة من مجتمع إلى مجتمع آخر) وذلك وفقاً لمصلحة الفرد والجماعة.

ح ـ تطوير أساليب التعليم بحيث تؤدي إلى تدريب الفرد على التعليم الذاتي والتعليم المستمر والتعليم المهني

ط - أن يتصف الهيكل التعليمي بالمرونة بحيث يكون قادراً على الاستجابة السريعة لما تتطلبه هذه التغييرات وذلك بدلاً من الدارسين في قوالب جامدة.

ك - الاهتمام بالتربية الدينية، لتنمية قدرة الدارسين على تحمل الشدائد ومواجهة الصعاب بنفس هادئة وإيمان قوي.

ل - العمل على تشجيع الدارسين على كثرة القراءة والاطلاع الخارجي، وذلك من خلال تزويد المدارس بمكتبات عصرية علمية أدبية وإدخال مادة الثقافة والاطلاع ضمن مقررات المنهج الدراسي[1]

7 - أن يكون تطوير المنهج عملية تعاونية:

إن من أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير المناهج الدراسية هو اشتراك المعلمين والدارسين وأولياء الأمور والمتخصصين والخبراء كأسلوب ديمقراطي تعاوني في اتخاذ القرارات وتطوير وتنفيذ المناهج الدراسية من أجل أن يكون المنهج المطور في صورة أحسن مما كان عليه.

8 - أن يكون تطوير المنهج عملية مستمرة:

من المعروف أن المناهج ترتبط تماماً بالمجتمعات وحركتها، بل إن جودة المنهج تقاس بما يعكس من تغيرات تحدث في المجتمع، وأن المجتمعات متغيرة، ومن هنا فإن المناهج مهما بُذِل في تطويرها من جهد فإنها لن تصل إلى درجة الكمال، وعليه يجب أن يكون تطوير المنهج عملية مستمرة وعلى فترات متقاربة، وأن تستخدم فيها الأساليب العلمية والمتنوعة حتى تنهض بالمناهج، لتساير ما يحدث في المجتمع من تغيرات فهذا بالإضافة إلى أن هناك تطوراً وتقدماً في المواد الدراسية نتيجة الانفجار المعرفي.

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 140، 141.

وكذلك هناك تقدم في العلوم التربوية والنفسية بصفة عامة، وفي مجال المناهج بصفة خاصة، ويتضح ذلك في ظهور المنهج التكنولوجي كتنظيم منهجي جديد، يجب تجريبه قبل تنفيذه[1]

كل هذا يوجب الاستمرارية في عملية تطوير المناهج.

أشكال تطوير المنهج:

نظراً للتلاحق السريع للعلوم المختلفة والتقنية المصاحبة لها، فقد لوحظ أن بعض الدول النامية تجد ضرورة ملحة لمحاولة اللحاق بهذا التقدم. ولذا يبدأ المربون في هذه الدول في تغيير بعض أجزاء الكتب الدراسية وليس المناهج ـ فالمنهج كما سبق له مفهوم أوسع وأعمق من المقرر الدراسي. وهذا التغيير يتخذ عدة أشكال منها:

1 ـ الحذف والإضافة:

أ ـ حذف بعض أجزاء من المادة أو حذف مادة بأكملها:

قد يلجأ المتخصصون في مجال ما إلى حذف بعض المعلومات القديمة نظراً لأن هناك معلومات أحدث تتعارض مع تلك المعلومات وتتفق في نفس الوقت مع التطورات في المجال وقد يحذف مؤلفو بعض الكتب أجزاء أو عدة صفحات من محتوى الكتاب المقرر نتيجة لضغوط اجتماعية معينة أو نتيجة لتوجيهات بالتقليل من حشو أذهان الدارسين بالمعلومات، وقد يكون ذلك مقبولاً من حدود ضيقة لكنه يختلف عن حذف مادة كاملة، فغالباً ما يرى المطورون أن هناك بعض المواد التي لم يعد لها ثمة حاجة أو فائدة للدارسين أو أن الإمكانيات المتاحة لا تسمح بتدريسها

---

(1) فؤاد علي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 268.

ب ـ إضافة بعض أجزاء من المادة أو إضافة مادة كاملة:

يتم هذا النوع من التطوير عندما يشعر المتخصصون في المادة الدراسية والقائمون بعملية التطوير أن هناك نقصاً في كمية المعلومات التي يدرسها الطلاب في إحدى المواد الدراسية أو أن مستوى الطلاب في هذه المادة أقل من المعدل العام فكثيراً ما يلجأون إلى إضافة بعض الأجزاء التي تساعد على تكملة النقص، ومن ناحية أخرى تتطلب الدراسة بالجامعات تزويد الطلاب قبل دخولهم أو التحاقهم بالجامعة بقدر كاف من المعلومات التي تعتبر أساس التخصصات المختلفة، فيضبوا هؤلاء المطورون إلى إضافة الأجزاء التي تجعل المنهج ذا فائدة أكبر للدارسين بصفة خاصة وللمجتمع بصفة عامة.

كذلك يرى البعض أن الظروف التي يمر بها المجتمع أو مواكبة الدول المتقدمة قد تستدعي من وقت لآخر إضافة مادة جديدة، وهذا ما حدث عندما أدخلت بعض المواد ذات الطابع العلمي مثل الحاسوب والتربية القومية، وبعض اللغات غير اللغة الرسمية في بعض الدول النامية.

2 ـ التطوير بالاستبدال:

قد يستبدل مؤلفو الكتب المدرسية أجزاء من محتوى الكتاب بأجزاء أخرى أكثر ملاءمة مع أهداف اجتماعية أو سياسية. الخ. ويحدث هذا غالباً في مجالات العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية ويوجد نوع آخر من الاستبدال وهو أن تحتفظ المادة بمحتوياتها الرئيسية ويمس التغيير الثوب الذي تلبسه والطريقة التي تقدم بها للدارسين والمفاهيم التي تتضمنها وقد حدث هذا في مادة الرياضيات فاستبدل لفظ «الرياضيات التقليدية» «بالرياضيات الحديثة» وقدمت مادة الرياضيات وفقاً لمفاهيم جديدة بأسلوب جديد مبني على مفهوم المجموعة والعمليات عليها

3 ـ تطوير الكتب المدرسية:

يحظى الكتاب المدرسي بأهمية لا يشاركه فيها أحد سواء في نظر المعلم أو المتعلم أو الموجه أو ولي الأمر أو القائمين بالعملية التعليمية

وعلى هذا الأساس تصور البعض أن تطوير المناهج لا يتأتى إلا بتطوير الكتاب المدرسي فوضعوا ذلك نصب أعينهم وساروا شوطاً طويلاً في تطوير الكتب المدرسية إلا أن الخطأ الذي وقعوا فيه هو إهمالهم لباقي جوانب العملية التعليمية، إذ أن تطوير الكتاب المدرسي وحده دون أن يمس التطوير طريقة التدريس المتبعة والوسائل التعليمية المستخدمة وأساليب ووسائل التقويم التي يتبعها المعلمون يجعل تطوير الكتاب المدرسي عملية محدودة النتائج لا تفي بالغرض المنشود منها.

وقد ازدادت أهمية الكتاب المدرسي عندما دخل في إطار عملية التطوير التي جعلته أكثر مسؤولية في تزويد الدارسين بالمعلومات الحديثة أولاً بأول مع التوفيق بين هذه المعلومات الحديثة والمعلومات الأصلية لمادة الكتاب.

4 ـ تطوير طرق التدريس:

كانت طرق التدريس في المنهج التقليدي ترتكز على توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم عن طريق الإلقاء أو المحاضرة، وعندما دخلت طرق التدريس في عمليات التطوير المستمر ظهرت طرق وأساليب مختلفة في التدريس منها (الطريقة المعملية، المنطقية، حل المشكلات، التعلم الفردي (الذاتي)، وغيره. .) جعلت طرق التدريس جزءاً لا يتجزأ من المنهج بمعناه الواسع المتطور بدلاً من كونها وسيلة لنقل المعلومات إلى الدارسين.

وقد تم الأخذ ببعض الطرق الحديثة في مجال طرق التدريس، وكل طريقة من هذه الطرق قد تصلح لبعض المواد الدراسية ولا تصلح لمواد دراسية أخرى.

فمثلاً لوحظ أن طريقة «الكل ثم الجزء» تؤدي إلى نتائج إيجابية في مجال اللغات القومية أو الأجنبية إذا ما أحسن استخدامها، ولذلك فقد عم استخدام هذه الطريقة في كل من الدول المتقدمة ومعظم الدول النامية إلا أن هذا لا يمنع من استخدام مثل هذه الطريقة في بعض المواد الدراسية الأخرى

مثل العلوم والجغرافيا، غير أن هذا الاستعمال يعتبر جزئياً أي في بعض أجزاء المادة وليس في المادة كلها.

وكما تؤدي طريقة «الكل ثم الجزء» دوراً لا يمكن الإقلال من شأنه في مجال اللغات فإن طريقة حل المشكلات تؤدي نفس الدور في تدريس العلوم الطبيعية والكيمياء والنبات والرياضيات، كما تؤدي طريقة المناقشة دوراً مشابهاً في مجال المواد الاجتماعية.

وقد ثبت علمياً أن لكل من الطريقة الاستقرائية والاستنباطية أهمية وضرورة في التدريس حسب طبيعة المادة وطبيعة الموقف التعليمي ومستوى نضج الدارسين واستعداداتهم.

من ذلك نستطيع أن نستخلص أن كل عملية تتداخل فيها عوامل متعددة متفاعلة ومتشابكة بنسب مختلفة، ومهمة البحث فيها هي تحديد دور كل عامل ومدى ارتباطه بالعوامل الأخرى وفي أي المواقف والأحوال يستطيع هذا العامل أن يؤدي إلى تحقيق الغرض المطلوب. وذلك مثل ما يحدث في التعليم المبرمج فهو إحدى طرق التدريس التي توضح مدى الالتحام الذي تم بين طرق التدريس والوسائل التعليمية ومدى التفاعل الذي حدث بينهما لمصلحة العملية التعليمية والتربوية[1]

5 ـ تطوير الوسائل التعليمية:

لقد ساهم التقدم التكنولوجي في إنتاج العديد من الوسائل المتطورة تكنولوجياً ثم بعد ذلك استخدام هذه الوسائل في مجال التعليم وخاصة بعد الزيادة الكبيرة في أعداد الدارسين الذين يتلقون تعليمهم في كافة المراحل التعليمية وازدياد الفروق الفردية بينهم ومن أهم هذه الوسائل الإذاعة

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 52.

المسموعة والإذاعة المرئية والأفلام التعليمية والحاسوب ومعامل اللغات، فإذا لم يتم الربط بين تطوير الوسائل التعليمية وباقي جوانب المنهج الأخرى فإن التطوير في هذه الحالة غالباً ما يعجز عن تحقيق أهدافه، هذا لأن هناك تفاعلاً ديناميكياً بين جوانب التعليم المختلفة إذ أن تطوير بعض الوسائل التعليمية أدى إلى تغيير في مجال طرق التدريس. فمثلاً الدروس التعلم في الإذاعة المرئية أدت إلى التعليم الذاتي، وهما من الأساليب الحديثة في الوسائل التعليمية وطرق التدريس على الترتيب.

6 ـ تطوير وسائل التقويم:

كانت الصورة القديمة والشائعة حتى وقت قريب للتقويم هي أسئلة الامتحانات التحصيلية المقالية، لكن المنهج بمفهومه الحديث يركز على تنمية قدرات الدارسين في جميع الجوانب وبالتالي فإن النظرة الحديثة المتطورة للامتحانات والتقويم تعمل على قياس مدى نمو المتعلم في كافة الجوانب وليس في التحصيل فقط، فظهرت الأسئلة الموضوعية لتلافي عيوب الأسئلة المقالية، فهي موضوعية في تصحيحها، ولا تستغرق وقتاً طويلاً في التصحيح، وتتعرض لأكبر جزء من المقرر.

كما ظهرت اختبارات يطلق عليها اختبارات الأداء وهي تتطلب من الطالب القيام بفك أو تركيب جهاز من الأجهزة والقيام ببعض التجارب التي تطلب منه، وهي تهدف إلى إظهار قدرة الطالب على القيام بالعمليات المختلفة وكذلك الكشف عن المهارة التي اكتسبها في مختلف المجالات مثل الكتابة على الآلة الكاتبة والطباعة في الحاسوب أو العزف على آلة موسيقية أو تركيب واستخدام آلة فلتشر في حساب العجلة في مادة الديناميكا

كذلك ظهر اتجاه نحو تقليل درجة الامتحان النهائي وزيادة درجة الفترات أثناء الدراسة وأعمال السنة على أن تخصص بعض الدرجات من الفترات وأعمال السنة للنقاط التالية:

مواظبة ال دارس على الدراسة ـ نظافته ونظافة كتبه وكراسته ـ المساهمة في نظافة الفصل والمدرسة ـ عمل الواجبات المنزلية وتنظيمها ـ اطلاعه ـ تعاونه مع الآخرين ـ المساهمة في إجابات الأسئلة في الفصل ـ قدرته على المناقشة.

هذا وقد تعددت أنواع الامتحانات الموضوعية نتيجة للتطويرات التي طرأت عليها، وقامت بعض الجامعات بعمل قوائم تضم فئات من الأسئلة لكل مادة دراسية على حدة (الاختبارات المقننة) وتقوم بالاستعانة بالحاسب الآلي في تصحيح أوراق مثل هذه الامتحانات وتتم هذه العملية في عدة دقائق. وهذا يتطلب تدريب المدرسين على وضع هذه الأسئلة لأنها تحتاج إلى دقة ومهارة وخبرة، ومما لا شك فيه أن الوقت الذي يمكن توفيره في عملية التصحيح من الممكن استغلاله في عمليات تربوية أخرى تعود بالنفع على التلاميذ وتساهم في تحقيق الأهداف التربوية التي تعمل المدرسة على تحقيقها.

لذلك يجب إدخال الأسئلة الموضوعية إلى جانب أسئلة المقال في ميدان التقويم كخطوة في طريق تطوير التقويم وأساليبه. على أن تطوير نظام الامتحانات لا يجب أن يتم بمعزل عن باقي جوانب المنهج الأخرى بل يجب أن يسير تطوير الامتحانات جنباً إلى جنب مع تطوير الكتب والمقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية وتنظيم المنهج نفسه والإدارة المدرسية.

الصعوبات والعقبات التي تواجه تطوير المناهج:

إن تغيير أو تطوير المناهج لا يمكن تجنبه، بل إنه ضروري لأن الحياة نفسها تتطور وتتغير بسرعة فائقة في كل وقت وفي كل مكان على المستوى العالمي والمناهج التربوية شأنها في ذلك شأن المجتمعات وحياتها تنمو وتتطور بنسبة كفاءتها وتتمشى مع التغيير وتتكيف مع الظروف المتغيرة، لكنها

تصادف مشاكل وعقبات وصعوبات يجب مواجهتها. وهذه العقبات والصعوبات يمكن أن نوجزها في ما يلي:

أولاً ـ صعوبات مادية واجتماعية:

إن عملية التطوير الشاملة التي تغطي جميع جوانب العملية التربوية تتطلب الكثير من الأموال التي تمثل جزءاً من ميزانية التعليم، فإذا كانت الميزانية التي يخصصها المجتمع لمواجهة أعباء التعليم غير كافية فإنه يكون من الصعب حينئذ توفير المبالغ اللازمة للقيام بعملية التطوير على أتم وجه. فالتطوير يكلف أموالاً طائلة تنفق في عدة نواحٍ منها:

1 ـ إقامة المباني المدرسية المتطورة: إن تطوير المناهج يتطلب إقامة عدد كبير من المدارس أو المؤسسات التعليمية الحديثة التي تتوافر فيها الشروط الصحية، والمجهزة بأحدث الأجهزة والآلات والمعدات اللازمة للدراسة والبحث لكي تتيح للدارسين الفرص للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة.

2 ـ الكتب المدرسية ودليل المعلم والكتيبات المصاحبة، والمكتبات الشاملة: غالباً ما يصاحب عملية التطوير إصدار كتب دراسية جديدة يتم تأليفها وفقاً لمبدأ التأليف الجماعي المطور، وباعتبار أن لكل مادة دراسية كتاباً واحداً، وقد يكون بجانبه عشرات الكتيبات المصاحبة، ومعنى ذلك هو إنفاق الملايين على إعداد الكتب المدرسية وأن إنفاق هذه المبالغ الضخمة على الكتيبات المصاحبة ودليل المعلم والمكتبات الشاملة، بالإضافة إلى الكتب الدراسية يحتاج إلى ميزانية ضخمة جداً حتى تعمل هذه المكتبات والكتب على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتزداد هذه الصعوبة في تأخير وصول الكتب الدراسية في بعض الدول التي تلجأ إلى طبع كتبها في دول أخرى نتيجة لعدم توفر المطابع الحديثة

الأنشطة والخدمات التعليمية تتميز المناهج المطورة بالاهتمام بالأنشطة

والخدمات التعليمية المتنوعة، وكل من هذه الأنشطة والخدمات يحتاج إلى مبالغ كبيرة طائلة حتى تكون على أسس علمية تؤدي المطلوب منها

4 ـ البحث والتجريب: حيث إن البحث والتجريب من الدعائم الرئيسية لتطوير المناهج فلا بد من رصد أكبر قدر من المال حتى يثمر البحث ويحقق التجريب الغرض المنشود منه[1]

5 ـ ندرة الخبراء والمتخصصين: لا شك أن عدم توفر الخبراء والمتخصصين يؤثر على مدى القدرة على القيام بالبحوث اللازمة للبحوث في مجال تطوير المناهج كما أنه يؤثر في إمكانية إصدار الكتب المدرسية في الصورة التي يجب أن تكون عليها من ناحية تأليفها ومادتها العلمية.

كذلك يؤثر بطريقة فعالة في مجالات التدريس والوسائل التعليمية وغيرها.

6 ـ الإدارة المدرسية: في بعض الأحيان يتولى إدارة المدرسة مدير ليس لديه فكرة عن التربية الحديثة ولا المناهج الحديثة، ويؤثر ذلك على مدى تحقيق المنهج وأهدافه. فالمناهج الحديثة تركز الأنشطة بكافة أنواعها وإدارة المدرسة من جانبها تعمل على إتاحة الفرص لممارسة هذه الأنشطة، وعدم اقتناع المدير بأهمية مثل هذه الأنشطة يدفعه إلى عدم الاهتمام بها بل التصدي لها ومحاربتها في بعض الأحيان[2]

7 ـ توفير الأعداد الكافية من المعلمين (كماً ونوعاً): يتوقف نجاح المنهج إلى درجة كبيرة على القدرة على توفير العدد الكافي من المعلمين وعلى نوعيتهم وكفاءتهم ومدى اقتناعهم بالعمل المكلفين به. لذلك تلجأ بعض

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 219.
(2) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 222.

الدول التي تعاني من عجز كبير في عدد المعلمين إلى التعاقد مع معلمين من دول أخرى بحيث تأخذ الأعداد الكافية والمؤهلة تأهيلاً علمياً سليماً متطوراً، وهذا يجعل هذه الدول تواجه صعوبة في الحصول على معلمين أكفاء.

8 ـ نقص الإحصائيات وعدم دقتها: يعتمد التخطيط لعملية تطوير المنهج على الإحصائيات، وكلما كانت هذه الإحصائيات دقيقة ومتعددة ومتنوعة ساعد ذلك على نجاح التخطيط ووقوفه على أرض صلبة.

وبدون إحصائيات دقيقة لا يمكن أن يكون هناك تخطيط علمي سليم يحقق الغرض المنشود بكفاءة وفعالية. ومعنى ذلك أن نقص الإحصائيات له تأثير سلبي ملموس على نوعية التخطيط وعلى قدرته على بلوغ الأهداف[1]

ثانياً ـ صعوبات تربوية وتعليمية:

1 ـ الحفاظ على العلاقة بين عناصر المنهج وما يتفرع منها من عناصر

إن أهم مشكلة تواجه خبراء المناهج هي مشكلة الحفاظ على العلاقة الجيدة المتينة بين عناصر المناهج الأربعة، وما يتفرع عن هذه العناصر من علاقات أخرى جانبية، فقد يصعب إيجاد العلاقة بين الأهداف والحفاظ عليها بمستوياتها الثلاثة وبين المحتوى نفسه وخاصة في الآداب والاجتماعيات، مما يؤدي إلى صعوبة تقييم التحصيل بشكل حاسم ومؤكد نتيجة للعوامل المتداخلة فيه مثل (الترحيل من سنة إلى سنة دراسية ـ واختلاف أساليب التقييم باختلاف الأماكن والأشخاص والأزمنة ـ بالإضافة إلى عمليات الغش) كذلك صعوبة التنظيم الأفقي للمنهج (المجال)، والتنظيم العمودي للمنهج (التسلسل أو

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 235.

التتابع). إذ إن هناك ارتباطات وعلاقات قائمة بين المواد الدراسية بشكل أفقي بالإضافة إلى علاقات قائمة في صلب المادة الواحدة التي تنقسم إلى مراحل متدرجة في الصعوبة على مدى سنوات الدراسة فيجد خبراء المناهج صعوبة في تحديد الحد الفاصل بين ما يدرسه الدارسون في كل سنة دراسية على حدة والربط بين ما يتعلمونه في مادة معينة مع ما يتعلمونه من المواد الدراسية الأخرى في السنة الواحدة (نفس السنة). كذلك يجد خبراء المناهج صعوبة في تحديد المهارات المطلوبة منهم ومستوى (درجة) التفاعل الإيجابي مع المادة العلمية. فمثلاً هناك بعض المناهج تقدم لدارسيها مادة الأحياء ثم الكيمياء ثم الفيزياء (الطبيعة) بدون معرفة أو تقدير لتسلسل العمليات الفكرية عند الدارسين. مع العلم أن التسلسل المنطقي هو تقديم الفيزياء في أول هذه المواد إذ تعتمد عليها الكيمياء، والكيمياء بدورها ينبغي أن تسبق الأحياء، لأن الأحياء تحتوي غالباً على تفاعلات كيميائية تفسر حدوثاً سلوكياً عضوياً ما أما مادة الأحياء التي تصف الكائنات الحية من إنسان وحيوان ونبات على مستوى أولى فإنها تدخل في نطاق مادة جسم الإنسان أو علم الحيوان أو النبات أو العلوم الأساسية، إذن ينبغي أولاً تحديد المهارات المطلوب تعلمها من قبل الدارسين ثم تحديد المادة العلمية وتسلسلها أو تدرجها المنطقي[1]

2 ـ مشكلة الحفاظ على التوازن في المنهج:

والتوازن يعني بكل بساطة تخصيص قدر معين من الاهتمام والتركيز على المواد حسب أهميتها أو دورها في تحقيق أهداف المنهج، وعلى هذا الأساس يعتبر معظم المناهج في العالم يعاني من هذه المشكلة التنظيمية، والسبب في ذلك يرجع إلى تنوع الآراء غير المتخصصة في ميدان التربية، وازدياد المعرفة،

---

(1) وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، مرجع سابق ص 267، 268.

ازدياداً كبيراً كل عام، وتغير الأهداف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وأخيراً تصور أهمية بعض المواد الدراسية أكثر أو أقل مما ينبغي أن تكون عليه، فهناك بعض المناهج تقلل من أهمية (وزن) مادة الدين فتدرس على أنها مادة غير أساسية يمكن كذلك بعض المناهج تعطي للمواد الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع والاقتصاد ـ أهمية قليلة بالمقارنة مع العلوم والرياضيات.

إن هذه المشكلات تعكس ما يعانيه خبراء المناهج عند تطوير المنهج فيرى أحد خبراء المناهج «ستراتماير» وآخرون 1957 أنه عند تطوير المنهج يجب أن نضع في الاعتبار الأسئلة الآتية:

1 ـ كيف نضمن تطويراً متوازناً في المنهج؟ وكيف نضمن عدم إهمال قضايا معيشية مهمة للدارسين؟

2 ـ كيف يمكن أن يحدث نمو متصل في المعلومات من عام لآخر مع أقل قدر ممكن من الإعادة والفجوات التعليمية؟

3 ـ كيف نضمن للدارسين العمق في المعلومات؟ وكيف نقلل من السطحية فيها؟

4 ـ كيف يتم تلبية اهتمامات الدارسين في المواد العلمية؟ وما مدى التعمق الذي نقدمه للدارسين ذوي الاهتمامات الخاصة؟

5 ـ كيف نضمن للدارسين الاطلاع على ثقافتهم وأهداف مجتمعهم وتراثهم بشكل شامل يلبي احتياجاتهم في المستقبل؟

6 ـ كيف نتأكد من أن القرارات التي نتخذها في المنهج هي قرارات حقيقية تهتم بحاجات الدارسين، وليست سطحية منعدمة الهدف؟[1]

---

(1) Stratemeyer, Florence B., et. al, Developing a Curriculum for Modern Living Second edition. New York: Teachers College Press, 1957 p. 269

3 ـ ملاءمة الصعوبة في الأساليب التعليمية لحاجات ومتطلبات المتعلم والمجتمع:

هناك اختلافات بين رجال التربية فيما يتعلق بحرية الدارس الفكري، إذ يخشى التقدميون على الدارسين من كل أنواع التعلم التسلطي الفوقي الذي في رأيهم يبلد الذهن ويؤخر نمو الشخصية أو يؤدي إلى انحرافها، فهم يؤمنون فقط بطريقة التفكير الناقد الذكي الحر، ولذا يوصون بألا يقبل الدارس أية فكرة تقدم له داخل المدرسة إذا لم يقتنع بها كل الاقتناع، وذلك بعد كثير من المعالجة والتدقيق والحوار بين الدارسين من جهة، وبين الدارسين والمعلم من جهة أخرى. فالدارس هو المسؤول عن بناء معتقداته واتجاهاته وآرائه، ولا ينبغي إكراهه على أي منها قسراً، فالشك طريق الوصول إلى الحقيقة. والإجبار أو الإكراه على اتخاذ اتجاه معين أمر لا أخلاقي[1]

وهناك التقليديون يجدون أن هذا الأسلوب يضع مصالح الفرد قبل مصالح الجماعة. مما يؤدي في النهاية إلى الفوضى في المجتمع. فعملية بناء المنهج ينبغي أن تضع في اعتبارها مصالح الجماعة (المجتمع) قبل مصالح الفرد، وبدلاً من ترك الفرد حراً في كل اعتقاداته وآرائه لا بد أن يكون هناك تلقين لما ينبغي أن يقوم به الفرد في المستقبل ولدوره في المجتمع فعلى الفرد أن يتعلم منذ الصغر كبح جماح أهوائه الشخصية حتى يصبح هناك تعاون وتضحية بين أفراد المجتمع في المستقبل

4 ـ التناسق بين الجانب المهني التطبيقي والجانب النظري في توزيع وتنويع المادة العلمية والمدارس

إن الغاية الرئيسية للتربية هي إعداد الأبناء للمهنة كما يراها أولياء مور الدارسين ويشاركهم في هذا الرأي كثير من التربويين التقديميين والتقليديين

---

(1) Kilpatrick William H Philosophy of Education. New York: The Macmillan Co 1951

ولكن ينظر بعض الناس إلى المدارس المهنية على أنها أقل شأناً من المدارس التقليدية، ويعتبرون أن خريجي هذه المدارس المهنية أقل شأناً في المجتمع من خريجي المدارس التقليدية. وهنا يأتي دور صانعي المناهج والتربويين في الرفع من شأن المدارس المهنية من خلال تحسين نوعية المواد العلمية والموضوعات التي يدرسونها، وتحسين نوعيه المهارات والأداء المطلوبين من الدارسين. إذ يبدو أن التركيز على الجانب المهني التطبيقي دون النظر في المدارس المهنية يجعل الدارس الذي يتخرج منها أكثر خبرة أولية من الدارس الذي يتخرج من المدارس التقليدية، ولكنه أقل اطلاعاً وبصيرة وسعة أفق، ولهذا ينظر الناس إلى المدارس المهنية بعين الريبة وعدم الاطمئنان، والعكس صحيح بالنسبة للمدارس التقليدية. ولهذا يطلب من مطوري المناهج الإسراع بتطوير المناهج التي تساعد على تطوير المجتمع صناعياً وتقنياً، بإعداد مناهج دراسية تقليدية تحتوي الكثير من التجربة العملية والتطبيق والواقعية والابتكار، وبإعداد مناهج مهنية فيها الكثير من النظريات والتنوع والخلفيات الفكرية التي تصنع أبناء المجتمع بشكل إنساني اجتماعي لا بشكل ميكانيكي جاف، وذلك على أساس اختيار وتنظيم محتوى المادة الدراسية بحيث يتوفر فيها الآتي:

1 ـ الفائدة والمنفعة الفردية والاجتماعية.

2 ـ القدرة على توليد الطاقات الفكرية والابتكارية لدى الدارسين.

فمثلاً ينبغي أن يكون الدارس قادراً على القراءة والكتابة بشكل سليم، ويملك مهارات التفاهم والاتصال والتعامل مع الغير بشكل إيجابي، بالإضافة إلى مهارات الرياضيات والإحصاء، ومتطلعاً على آخر ما توصلت إليه العلوم والتكنولوجيا الحديثة، وهكذا ينبغي أن تكون كل المواد الدراسية متوجهة نحو تحقيق هذه الخصائص لدى الدارس، وذلك باختيار المحتوى المناسب للمادة الدراسية من جهة ولمتطلبات المجتمع من جهة أخرى[1]

---

(1) سيد عبد اللطيف هوانة، مدخل في إعداد المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص 270.

5 ـ مشكلة تضخم حجم المعرفة في كل المجالات:

إذ يزداد حجم المعرفة الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية والزراعية الصناعية في آن واحد نتيجة لازدياد المعارف والاكتشافات والمفردات العلمية والاختراعات والنظريات بشكل يومي، وبنسبة كبيرة. فإذا ما تم تصميم منهج ما ليخدم أهدافاً معينة، نجد أن الأهداف كثيراً ما تصبح بعد فترة من الزمان شبه رمزية، أي غير واقعية، وبالتالي تصبح محل تقييم وتطوير أو تغيير، فيجد المربون أن ما يهم الدارسين اليوم يصبح بعد عدد من السنين قديماً بالياً لا حاجة لهم به كلياً أو جزئياً. إذن فما فائدة تدريس مادة معينة أو معلومات ما، لطلاب يواجهون حتمية التغير الاجتماعي في وقت قريب؟ إن الإجابة عن هذا السؤال يقوم بها خبراء المناهج وخبراء المادة العلمية باختيار المحتوى المناسب للمادة العلمية بناء على الأسس التالية:

1 ـ أن يكون المحتوى عملياً في واقعه ويعرف الدارسون أهميته المباشرة في الحياة اليومية.

2 ـ أن تكون الموضوعات المختارة أساسية في مضمونها ولا غنى للدارسين عنها حاضراً ومستقبلاً

3 ـ أن يكون محتوى المادة من متطلبات مواد دراسية أخرى تدرس فيما بعد في العام الدراسي نفسه أو في الأعوام المقبلة[1]

6 ـ صعوبة محاولة رسم خطة تدريسية موحدة على مستوى المجتمع

يعاني خبراء المناهج من هذه المشكلة، لذا حاولوا رسم خطة درسية (تدرسية) تمكن المعلمين في كل أنحاء البلاد من تقديم المنهج على مستوى واحد ـ كحد أدنى مقبول من الناحية التربوية العلمية ـ وبتدرج وحد. وذكر

---

(1) وليد عبد اللطيف هوانة، مدخل في إعداد المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص 27[illegible].

كيف يفعلون ذلك وهم يعلمون بأن عدد المعلمين كبير جداً وأساليب تدريسهم متنوعة؟ لقد وجدوا أن الحل الوحيد يمثل في عمل دليل للمعلم، فهو صورة عن كيفية تطبيق محتويات المنهج، وسرد الغايات والأهداف التي تتوقع أمانة التعليم أو المدرسة تحقيقها، ولهذا يمكن أن يستخدم الدليل كل من المعلم أو مدير المدرسة أو المفتش التربوي أو الدارس نفسه أو أولياء الأمور أو مقيم المناهج أو أي من يرغب في الاطلاع على المنهج المنقذ من الناحية الكمية والنوعية. فالمشكلة تكمن في تصميم دليل المعلم تصميماً واقعياً وعملياً بحيث يستفيد منه المعلمون وكل من له علاقة بدراسة المنهج[1]

خطوات تطوير المنهج:

لكي يكون التطوير مبنياً على أساس علمي يؤدي إلى التحسن والتقدم فإنه يجب الأخذ في الاعتبار الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد استراتيجية التعليم:

في ضوء النظرة العصرية يعتبر التعليم جزءاً من خطة شاملة لتنمية المجتمع في المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية ومن ثم يصبح من الضروري البدء بتحديد الأهداف التربوية من التعليم في ضوء بناء الفرد الصالح للمجتمع ورسم الخطة العامة للتعليم ووضع الخطط الطويلة المدى لتطويره في ضوء أيديولوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلة وكذلك في ضوء التطورات العالمية الحديثة.

ويرى كومبز ضرورة توفر خاصيتين في الاستراتيجية

أ ـ الخاصية الأولى تتمثل في وجوب التركيز على العلاقات بين الأشياء.

---

(1) وليد عبد اللطيف هوانة، مدخل في إعداد المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص 275.

ب ـ الخاصية الثانية تتمثل في وجوب التركيز على التجديد إلى الأحسن[1]

الخطوة الثانية: دراسة الواقع الحالي في ضوء الاستراتيجية المرسومة:

باعتبار أن التطوير عملية تتم على المناهج الموجودة بالفعل، فإن من الضروري دراسة واقع هذه المناهج دراسة علمية في ضوء الصورة العصرية المرغوبة في التعليم وأوليات التطوير بحيث تتضمن هذه الدراسة طرق التدريس ووسائله، أساليب التقويم، إعداد المعلم وتدريبه، الإدارة المدرسية.

الخطوة الثالثة: وضع خطة التطوير المبدئية:

في ضوء الاستراتيجية الجديدة للتعليم والصورة الحالية لواقع المناهج يلزم وضع خطط للتطوير تشير وتوضح النواحي التي يجب أن تخضع للتطوير بالإضافة إلى أن هذه الخطط تساعد في تنظيم عملية التطوير على أسس عملية وبأساليب عملية ووضعها في سلسلة صاعدة بادئة بالأولويات التي تم تحديدها من خلال عاملان هما:

أ ـ العامل الأول هو مدى قيمة التغيير أو التحسين في السير قدماً بالتعليم نحو العصرية.

ب ـ العامل الثاني هو الإمكانيات المتاحة التي تساهم في تحقيق هدا التغيير أو التحسين. وقد سبق في بداية هذا الفصل توضيح عملية تخطيط المنهج ومتطلباتها.

الخطوة الرابعة: التخطيط التفصيلي لجوانب المنهج المختلفة.

بعد القيام بالخطوات السابقة في عملية التطوير تأتي مرحلة التخصيص التفصيلي لجوانب المنهج المختلفة وذلك من خلال

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 168، 169.

أ ـ تحديد نوع من التنظيم المنهجي الذي سيؤخذ به.

ب ـ تحديد المقررات الدراسية (المواد الدراسية) التي تدرس بكل مرحلة وبكل صف كماً وكيفاً.

جـ ـ النظر في طرق التدريس المناسبة للمنهج المطور الحديث، والربط بين المقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة وواقع الحياة ومشكلاتها بصورة تؤدي إلى تكامل معلومات الدارسين.

د ـ تحديد الكتب الدراسية اللازمة للمنهج الجديد (المطور) والعمل على تأليفها حسب الطرق المطورة الملائمة لمحتويات المادة الدراسية ومتطلبات المتعلم والمجتمع. ثم تجريبها ومتابعتها من أجل الوصول بالكتاب المدرسي إلى المستوى المنشود عن طريق التخلص من الأخطاء وسد الثغرات.

هـ ـ وضع دليل المعلم المناسب للمنهج الحديث وذلك من أجل تعريف المعلم بالمنهج وأهدافه والمبادىء التي روعيت في إعداد كتاب المتعلم (الطالب) ومن أجل توجيه المعلم إلى كيفية استخدام كتاب الطالب لمواجهة الفروق الفردية.

و ـ تحديد الوسائل التعليمية، وهذا يتطلب تحليلاً للأهداف التربوية والمقررات الدراسية وأساليب التدريس المتبعة، وذلك لوضع أنسب الوسائل التعلمية لكل موضوع على أساس تجريبي، وتوفير الأجهزة والأدوات التي تتطلبها العملية التعليمية وإعداد المعلمين وتدريبهم حتى يتمكنوا من استخدام الوسائل، الاستخدام الجيد.

وضع خطة لتقويم الدارسين والبرامج التلعيمية، حيث يجب أن توضع هذه الخطة بصورة تتفق مع الأسس العامة لعملية التقويم، (تعاونياً ـ شاملاً ـ مستمراً اقتصادياً ـ مراعياً للفرق الفردية ـ متفقاً مع خصائص

الأسلوب العلمي - هذا بالإضافة إلى أن يكون التقويم محققاً للأهداف التربوية السلمية.

ووضع خطة للتقويم يستدعي التعرض للنقاط التالية:

أ - التوصل إلى فلسفة سليمة ومقبولة لعملية التقويم ولأهدافها بحيث لا تتحول إلى عملية قياس كما يحدث من قبل.

ب - تحديد المجالات التي سيتم عليها التقويم تحديداً دقيقاً حتى يكون التقويم موضوعياً.

جـ - اختيار أنسب أساليب التقويم ووسائله بحيث تعطي صورة دقيقة لما يراد معرفته وتقويمه.

د - إخضاع كل ذلك للتجريب المبني على أسس سليمة وخطوات مدروسة.

هـ - وضع خطة زمنية لكل عملية من عمليات التقويم وفقاً للمجال المراد تقويمه بحيث يكون هذا التقويم مستمراً على فترات متتالية[1]

الخطوة الخامسة: في عملية تطوير المنهج تتجسد في تجريب المنهج المقترح قبل تعميمه:

إن المنهج المطور في بادىء الأمر ما هو إلا مجموعة من الآراء والتصورات التي يراها المختصون سرعان ما تتحول إلى مقترحات مفصلة ثم ترسم الخطط اللازمة لتنفيذها. والأسلوب العلمي يقتضي إخضاع هذه المقترحات والخطط للتجريب لكي يتم الحكم عليها بطريقة علمية موضوعية.

وعادة ما يبدأ التجريب في نطاق ضيق ثم ما يلبث أن يتسع نطاقه ومداه إلى أن يحقق الأغراض المنشودة منه، فقد يبدأ تجريب طريقة جديدة للتدريس

---

(1) سلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 200.

بفصل أو فصلين ثم يزداد عدد الفصول التي يمتد إليها التجريب حتى يشمل مئات الفصول في مدارس ومناطق مختلفة.

ويتطلب التجريب عدة أمور من أهمها:

أ ـ وضع خطة عامة للتجريب تحدد أهدافه وموضوعاته ومدة استمراره ومراحله والقائمين به والخاضعين له.

ب ـ تحديد المجالات التي يتم فيها التجريب: الكتب والمقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعلمية ونظم وأساليب التقويم والأنشطة والنظم الدراسية ومواعيدها والسلم التعليمي والإدارة المدرسية وإعداد المعلمين وتدريبهم وأساليب التوجيه الفني والاتجاهات التربوية السليمة.

جـ ـ تواجد مجموعة الاختبارات والمقاييس والمعايير التي يمكن الاستعانة بها للحكم على مدى نجاح المنهج المقترح تحت التجريب، لتلافي العيوب والمشكلات والأخطاء في وقت ظهورها أولاً بأول.

د ـ اختيار مجموعة من المدارس والفصول والأفراد لكي يجري عليهم التجريب وهو ما يطلق عليه بالعينة التي يجب أن تكون (عينة ممثلة للمجتمع).

هـ ـ توفير كافة المتطلبات اللازمة للتجريب (كتب، نشرات، أدوات، أجهزة، .).

و ـ تحليل النتائج التي يتم التوصل إليها على ضوء الأهداف المرسومة لعملية التجريب.

عقد ندوات وجلسات خاصة تناقش فيها النتائج التي قاد إليها التجريب وما أدى إليه من تعديل في المنهج المقترح ومناقشة التعديل الجديد وفقاً لوجهات النظر المختلفة

ح ـ إعادة التجريب مرة أو مرات أخرى بعد إدخال التعديلات اللازمة حتى

يصل إلى أحسن صورة ممكنة، وذلك للتأكد من الآتي:

أ - صحة التعديلات التي أدخلت على المنهج المقترح[1]

ب - النتائج التي وصل إليها المنهج المقترح ومدى ثباتها.

جـ - وصول المنهج المقترح إلى أحسن صورة تسمح بالانتقال به إلى التطبيق والتنفيذ.

6 - الخطوة السادسة: الاستعداد للتنفيذ والتعميم:

من الضروري بعد الانتهاء من التجريب، الدخول في مرحلة أخرى قد تستغرق عدة شهور أو عدة سنوات يتم فيها الاستعداد لتنفيذ المنهج المقترح، ويتطلب ذلك:

أ - رصد وتوفير المبالغ اللازمة.

ب - إعداد الكتب الجديدة سواء كتاب المتعلم أو كتاب المعلم واللوائح اللازمة.

جـ - إعداد المدارس وتجهيزها بما يلزم من معامل وأدوات وأجهزة ووسائل تعليمية وأماكن دراسية أو قاعات دراسية وصالات وملاعب

د - إعداد المعلمين وتدريبهم للتدريس وفقاً للطرق التي يتضمنها المنهج المقترح (المطور)

هـ - تدريب الموجهين على الطرق والأساليب الحديثة في التوجيه والإرشاد وفقاً لمتطلبات المنهج الجديد.

و - إعداد طرق وأساليب ووسائل التقويم التي تتمشى مع المنهج المطور

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص 203.

وتدريب المعلمين على استخدامها.

ز ـ تهيئة الجميع وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات التي تعقد لهذا الأمر.

7 ـ الخطوة السابعة وهي، تتمثل في تنفيذ المنهج ومتابعته:

وبعد الانتهاء من عمليات الإعداد والاستعداد فإنه يجب اختيار الوقت المناسب للبدء في التنفيذ وعادة ما يكون ذلك في بداية العام الدراسي على أن يكون موعد البدء معروفاً لدى الجميع (الدارسين ـ المعلمين ـ المدبرين ـ الموجهين ـ أولياء الأمور ـ كافة الطبقات الشعبية) وذلك بالإعلان عنه من وسائل الإعلام المختلفة.

ويرافق ويتبع عملية التنفيذ عملية مهمة جداً هي عملية متابعة التنفيذ، فهي أهم الخطوات في عملية التطوير بجانب عمليتي التخطيط والتجريب لأنها إذا تمت على أساس علمي سليم فإنها تؤدي إلى التعديل المستمر في الجوانب المختلفة للمنهج المطور بالإضافة إلى تكوين النواة التي يبنى عليها التطوير المقبل.

ومن ثم فإن عملية تطوير المنهج لا تنتهي بانتهاء مرحلة التفنيذ، ولكنها تستمر باستمرار المنهج في ميدان العمل التربوي، وفي ضوء ذلك فإن الضبط النوعي للمنهج المطور يأتي عادة في المرحلة النهائية، والعمل في هذه المرحلة يلتزم بالدرجة الأولى بإقامة الدليل على فعالية المنهج المطور في فترة زمنية معينة[1]

---

(1) أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص 461.

أسئلة على الفصل السادس

1 - من المعروف أنه عند البدء في أي عمل ينبغي التمييز بين ثلاثة أشياء تتم عند القيام بهذا العمل، اشرح هذه العبارة.

2 - إن تحديد الأهداف التربوية من الأمور البالغة الأهمية في المجال التربوي على جميع مستوياته، وضح هذه الأهمية مسترشداً بأمثلة.

3 - هناك عدة مصادر لاشتقاق الأهداف التربوية التي يستثمرها ويستفيد منها المخطط التربوي في وضع المناهج التربوية وتطويرها. وضح هذه المصادر.

4 - ما زال الجدال قائماً بين التقليديين ومتخصصي المواد الدراسية ومتخصصي علم النفس على المصادر الأساسية للأهداف التربوية. اشرح كيف كان ذلك.

5 - تتمثل الأهداف التربوية في مستويين أو نوعين من الأهداف أحدهما يتمثل في الأهداف التربوية العامة، اشرح مميزات هذا النوع من الأهداف، موضحاً مستوياته من حيث الزمن الذي تحتاجه لتحقيقها.

6 - تتمثل الأهداف التعليمية السلوكية في ثلاثة أنواع، اذكرها، مع توضيح مكونات الهدف السلوكي.

7 اشرح المواصفات العامة للهدف السلوكي. مدعماً إجابتك بأمثلة لكل منها

8 - لقد صنفت الأهداف السلوكية من قبل المتخصصين التربويين إلى ثلاثة مجالات. اذكرها، مع ذكر مستويات كل منها

9 ـ اشرح مستويات بلوم في الأهداف السلوكية المعرفية.

10 ـ اشرح كيف تم تصنيف الأهداف الوجدانية بمستوياتها المختلفة كما وضعها كراتوهل، مدعماً إجاتبك بأمثلة؟

11 ـ اشرح ما هي التشابهات الأساسية في المحتوى لجميع المواد الدراسية؟

12 ـ وضح أهم الجوانب والاستراتيجيات التعليمية المتصلة بالنشاطات التعليمة وأساليب التدريس.

13 ـ اشرح أهم المعايير اللازمة لتنظيم المحتوى في المنهج.

14 ـ وضح كيف تطور مفهوم تخطيط المنهج، وما هي الأسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط المنهج.

15 ـ اشرح خطوات تخطيط المنهج.

16 ـ لقد اختلفت الآراء حول مستويات تخطيط المنهج، وهذه الاختلافات مرجعها إلى اختلاف فلسفة المجتمعات وثقافاتها، اشرح هذه العبارة موضحاً مستويات تخطيط المنهج.

17 ـ لقد كان تطوير المناهج قديماً يقتصر فقط على تعديل المقررات بطرق وأساليب مختلفة، لكن تغيرت أساليب تطوير المناهج مع تغير مفهوم المنهج، اشرح هذه العبارة، موضحاً الفرق بين بناء المنهج وتطويره.

18 ـ اشرح الفرق بين أهمية تطوير المنهج ودواعي تطوير المنهج، مع ذكر دواعي تطوير المنهج

19 ـ اذكر الأسس التي يقوم عليها تطوير المناهج الدراسية، ثم اشرح اثنين منها

20 ـ إن مواكبة التطوير للاتجاهات العالمية وطبيعة العصر أحد دواعي تطوير المنهج، اشرح ذلك

21 ـ ما هي أشكال تطوير المنهج.

22 ـ اشرح عمليات الحذف والإضافة والاستبدال في تطوير المنهج.

23 ـ اشرح كل من تطوير الكتب المدرسية وتطوير طرق التدريس في المنهج، مع توضيح العلاقة بينهما.

24 ـ اشرح كلا من تطوير طرق التدريس وتطوير الوسائل التعليمية موضحا العلاقة بينهما.

25 ـ وضح العلاقة بين تطوير كل من الكتب المدرسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية في المنهج.

26 ـ اشرح عملية تطوير التقويم في المنهج، مع توضيح المقترحات التي طرحت وأخذت في تطوير نظام الامتحانات الموضوعية

27 ـ ما هي الصعوبات والعقبات المادية والاجتماعية التي تواجه تطوير المناهج؟

28 ـ ما هي الصعوبات والعقبات التربوية والتعليمية التي تواجه تطوير المناهج؟

29 ـ لكي يكون تطوير المنهج مبنياً على أسس علمية توجد عدة خطوات يجب أخذها في الاعتبار عند تطوير المنهج، اشرح هذه العبارة، موضحاً هذه الخطوات.

30 ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (X) أمام العبارة الخطأ مع ذكر السبب فيما يلي.

أ ـ مستوى الإدراك هو أدنى مستوى في المجال النفس حركي للأهداف التربوية.

ب ـ التسلسل هو إيجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهج في شكل حلزوني

جـ ـ الأهداف البعيدة المدى يمكن تحقيقها خلال الفصل الدراسي.

د ـ نقص الإحصائيات وعدم دقتها يعتبر من الصعوبات المادية والاجتماعية في تطوير المناهج.

هـ ـ يكتفي بتحديد المفاهيم والمهارات عند تحليل محتوى المنهج.

و ـ الفهم والاستيعاب يتمثل في القدرة على استخدام المعلومات.

31 ـ اختر العبارة الصحيحة من بين العبارات الآتية:

أ ـ يعتبر تحديد استراتيجية التعليم أحد خطوات:

1 ـ تخطيط المنهج.

2 ـ تطوير المنهج.

3 ـ تنفيذ المنهج.

4 ـ تقويم المنهج.

ب ـ القدرة على وضع الأجزاء الخاصة والمعلومات مع بعضها لتشكل كل جديد في المعلومة هو:

1 ـ التطبيق.

2 ـ التحليل.

3 ـ التركيب.

4 ـ الفهم والاستيعاب.

جـ ـ الهدف السلوكي (يقدم الطلاب البحوث في الموعد المطلوب) يمثل مستوى

1 قبول الاستجابة

2 ـ الرغبة في الاستقبال.

3 ـ الرضا عن الاستجابة.

4 ـ الرغبة في الاستجابة.

د ـ الحفاظ على التوازن في المنهج هو أحد الصعوبات التي تواجه تطوير المنهج من الناحية:

1 ـ التربوية والاجتماعية.

2 ـ التربوية والتعليمية.

3 ـ المادية والاجتماعية.

4 ـ المادية والتعليمية.

هـ ـ «يستجيب الطالب ويستعد لإجراء التجربة في المعمل»، هدف سلوكي في مستوى:

1 ـ الرغبة في الاستجابة.

2 ـ الرغبة في الاستقبال.

3 ـ التهيؤ.

4 ـ الإدراك.

و ـ فلسفة المجتمع هي أحد:

1 ـ مكونات الأهداف التربوية.

2 ـ مشتقات الأهداف التربوية.

3 ـ مستويات الأهداف التربوية.

4 ـ أنواع الأهداف التربوية.

المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

أولاً ـ المراجع العربية:

1 ـ إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، بيروت، دار التراث العربي، 1972.

2 ـ إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط 3، القاهرة، دار المعارف، 1991.

3 ـ أبو الفتوح رضوان، وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1973.

4 ـ أبو الأعلى المردودي، المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم، ط 1، بيروت، المكتب الإسلامي، 1985.

5 ـ أحمد العريفي الشارف، المدخل لتدريس الرياضيات، الجامعة المفتوحة، 1997.

6 ـ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، 1989.

7 ـ أحمد زكي صالح، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، 1977.

8 ـ أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، ط 2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1970.

9 ـ أحمد علي الفنيش، أصول التربية، الجماهيرية الليبية ـ تونس، الدار العربية للكتاب، 1985.

10 ـ الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، القاهرة، دار العلوم للطباعة، 1972

11 ـ العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1996.

12 ـ القرآن الكريم، القاهرة، دار المنار للنشر والتوزيع، 1992.

13 ـ بعيو عبد البيرة، التقويم التربوي ضمن أسلوب التقويم، مجلة رسالة التربية المجلد الأول، العدد الرابع، الجماهيرية العظمى، مؤتمر المعلمين العام، 1981.

14 ـ ج. ف. تيلر، مدخل إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، عالم الكتب.

15 ـ جابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية، القاهرة، دار النهضة العربية، 1977.

16 ـ جابر عبد الحميد، طاهر عبد الرزاق، أسلوب النظم بين التعليم والتعلم، القاهرة، دار النهضة العربية، 1978.

17 ـ جبرائيل بشارة، المناهج، دمشق، المطبعة الجديدة، 1986.

18 ـ جون ديوي، الخبرة المربية، ترجمة محمد رفعت رمضان، ونجيب إسكندر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1954.

19 ـ جميل صليبا، مسؤوليات المعلم داخل الفصل، (E, S)، بيروت، منشورات معهد التربية، اونروا ـ يونسكو، 1969.

20 ـ حامد زهران، الإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب، 1970.

21 ـ حسين سليمان قورة، الأصول التربوية لبناء المناهج، القاهرة، دار المعارف، 1979.

22 ـ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1987.

23 ـ حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج (أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معقواته) القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1991.

24 ـ حنا غالب، التربية المتجددة وأركانها، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1970.

25 ـ حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، بيروت، والكتاب اللبناني، 1970.

26 ـ خليل السيد مهدي، دور المعلمين في تطوير منهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، القاهرة، جامعة عين شمس بالقاهرة، 1978.

27 ـ داود ماهر محمد، مجيد مهدي، أساسيات في طرائق التدريس العامة، الموصل، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991.

28 ـ رالف تايلور، أساسيات المناهج، ترجمة خيري كاظم، وجابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، 1971.

29 ـ رشدي لبيب، وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1984.

30 ـ رمضان محمد القذافي، نظريات التعلم والتعليم، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 1990.

31 ـ روبير دواترانس، وآخرون، ترجمة هشام نشابة وآخرون، التربية والتعليم، بيروت، مكتبة لبنان، 1971.

32 ـ سعاد خليل إسماعيل، مفاهيم واتجاهات جديدة في التخطيط لتطوير المناهج، مجلة التربية الحديثة، السنة الثانية، العدد السادس بيروت، مكتبة اليونسكو الإقليمي في البلاد العربية، 1975.

33 ـ صالح دياب هندي، وآخرون، أسس التربية، عمان الأردن، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، 1989.

34 ـ صالح دياب هندي، وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط 2، عمان ـ الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1992.

35 ـ صالح دياب هندي، وآخرون، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط 5، عمان ـ الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1987.

36 ـ عبد الحليم محمود، التفكير الفلسفي في الإسلام، ط 3، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1968.

37 ـ عبد الرزاق كمون، تقرير عن تدريس العلوم الفيزيائية في المعاهد التونسية الثانوية، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976.

38 ـ عبد السلام، عبد الغفار، مقدمة في علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين.

39 ـ عبد السلام هارون، تهذيب إحياء علوم الدين، ط 1، القاهرة.

40 ـ عبد العزيز جمعة العريبي، أفكار أساسية في التقويم، مفهومه ووظائفه، مجلة رسالة التربية ـ المجلد الأول ـ العدد الرابع، الجماهيرية العظمى، مؤتمر المعلمين العام 1981.

41 ـ عبد القادر المصراتي، المعلم والوسائل التعليمية، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 1997.

42 ـ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، القاهرة، مكتبة مصر، 1980.

43 ـ عبد المالك الناشف، في تخطيط المنهج وتطويره، عمان ـ الأردن،

منشورات معهد التربية، أونروا ـ يونسكو، 1983.

44 ـ عبد الملك الناشف، اتجاهات حديث في تطوير المنهج التربوي، عمان ـ الأردن، منشورات معهد التربية، أونروا ـ يونسكو، 1983.

45 ـ عدنان عابد، عبد الرحيم القواسمة، أساليب تدريس الرياضيات، عمان، مطبعة النور النموذجية، 1989.

46 ـ عزت جرادات، وآخرون، مدخل إلى التربية، عمان ـ الأردن، المكتبة التربوية، المعاصرة، 1981.

47 ـ عزيمة سلامة خاطر، نحو تطوير وتثوير الرياضيات، طرابلس، مكتبة طرابلس العالمية، 1998.

48 ـ علم الدين الخطيب، أساسيات طرق التدريس العامة، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 1997.

49 ـ فاخر عاقل، نظريات التعلم، بيروت، دار العلم للملايين، 1973.

50 ـ فرانسيس عبد النور، التربية والمناهج، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، 1978.

51 ـ فردريك هـ. بل، طرق تدريس الرياضيات ترجمة محمد أمين المفتي، وآخرون، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، 1989.

52 ـ فريد أبو زينة، الرياضيات ـ مناهجها وأصول تدريسها، عمان، دار الفرقان للنشر، 1982.

53 ـ فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، علم النفس التربوي، ط 4، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1980.

54 ـ فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلر، المناهج المعاصرة، الإسكندرية، نشأة المعارف، 1990.

55 ـ فيليب فينكس، فلسفة التربية، ترجمة محمد النجيحي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1982.

56 ـ مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1985.

57 ـ محمد جلوب الفرحان، دراسات في فلسفة التربية، الموصل، جامعة الموصل، 1987.

58 ـ محمد زياد حمدان، المنهج المعاصر (عناصره، ومصادره، وعمليات بنائه)، عمان ـ الأدرن، دار التربية الحديثة، 1988.

59 ـ محمد صلاح الدين مجاور، وزميله، المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية، ط 4، الكويت، 1977.

60 ـ محمد عزت عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1979.

61 ـ محمد عزت عبد الموجود، الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة طرابلس، 1974.

62 ـ محمد لبيب النجيحي، فلسفة التربية، ط 3، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1974.

63 ـ محمد منير مرسي، أصول التربية، القاهرة، عامل الكتب، 1977.

64 ـ محمد هاشم الفالوقي، المناهج التعليمية، طرابلس، الجامعة المفتوحة، 1997.

65 ـ محمود أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1994.

66 ـ محي الدين شوق، وزميله، أساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي

وأولاده، نيويورك، 1984.

67 ـ معمر القذافي، الفصل الثالث من الكتاب الأخضر، طرابلس، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع.

68 ـ هاني عبد الرحمن، فلسفة التربية، عمان ـ الأردن، دار الفكر، 1990.

69 ـ هشام الحسن، شفيق القائد، تخطيط المنهج وتطويره، عمان ـ الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 1992.

70 ـ وليد عبد اللطيف هوانه، مدخل في إعداد المناهج الدراسية، المملكة العربية السعودية، دار المريخ، 1987.

71 ـ وليم هيرد كلباترك، ترجمة أبو الفتوح رضوان، محمد الهادي عفيفي، أصول المنهج الجديد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1970.

72 ـ وهيب سمعان، رشدي لبيب، دراسات في المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1977.

73 ـ يحيى حامد هندام، جابر عبد الحميد المناهج أسسها ـ تخطيطها ـ تقويمها، القاهرة، دار النهضة العربية، 1985.

74 ـ يحيى حامد هندام، أبحاث في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1973.

References

1 Broudy, Harry S., Building a philosophy of Education (Second Edition). Englwood Cliffs, N. J: Prentic Hall Inc. 1969.

2 - Carter V. Cood, Ced, Dictionary of Education, Third edition (New York: Mc Graw - Hill Book Go. 1973.

3 - Edward A. Kruy and others, «Administerating Curriculum Planning» New York. Happer of Brothers, Publishers, 1956.

4 - Eduard W. Smith, et al the Educator's Encyclopedia (Englerwood Cliffs N. J: Prentice - Hall, (1961).

5 - George A. Beauchamp. «Curriculum Theory» Wilnette Illioius, the kay. 1975.

6 - Harold Alberty. «Designing Programs to meet the Common. Needs of Youth Fifty Second Year Book. Part I, The Univesity of Chicago Press, 1953.

7 Herold Hunt and Paul R. Rierce. «The Pratice of School Administeration, Boston, Houghton Mifflin Company, 1958.

8 - J Colen Saylor and William M. Alexander, «Curriculum planning for better teaching and learning», New York, Rienchart Company, Inc. 1956.

9 - Jowett, B. The Works of Plato. New York: The Diat Press. 1899.

10 - Kilpartrick, William H. Philosophy of Education. New York: The Macmillan Co., 1951.

11 Kenneth, Richmond X., the School Curriculum. The Forth Education, London, Methern and Co. Lth, 1973.

12 Kerr, J. F Changing the Curriculum, London: holden and Stouthton, 1971

13 L. Thomas Hopkins, Interatction, «The Demoeratic Proce.

Boston: D. C. Health Company, 1981.

14 - Marvin D. Alcorn and James M. linely, Issues in Curriculum Development, New York World Book.

15 - Philadephia Public School, Corse, Curriculum in Philadephia: the Schools, 1979.

16 - Paul Robert Klohr, Astudy of the Role of the Source unit in the Curriculum Reorganization of Selected Secondary School, hiostate University, 1948.

17 - R. E. Traub, et. al, «Effects of Promised Reward and thereatened Penalty on Performance on a Multiple - Choice Vocabulary Test», Education and Psychology Measurment, 1969.

18 - Rober S. Zais, Curriculum Principles and Foundations. New York, Harper and Row, C. 1976.

19 - Ronald C. Fance and Nelson L. Bossing «Developing the Core Crriculum Pratice Hall, Inc. New York. 1952.

20 - Serenson H., Peychology In Education, Thind Edition, N. Y: Mc Craw Hill Book, 1954.

21 - Simpson, E. j. The classfication of Educational objectives Psychomotor domain. Illinois Teacher of Home Economics, 1966.

22 - Smith, b. Othanel, William O. Stanly and J. Harlon Shores. Fundamentals of curriculum Development, revised ed. New York: Harcourt, Brace, 1961.

23 - Stratemeyer, Florence B., Hamden L. Forkner, Margaret Mekin and Harry Passow. Developing a curriculum for Mode Living. Second edition, New York: Teachers College Press, 1957

24 - Tanner, Daniel And Laurel N. Janner Curriculum Development New York: Macmilan Publising Co. 1980.

25 The University School The Ohio. State University A